



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,**  
**EXTENSÃO E CULTURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**JOYCE CARLA ALVES DE CARVALHO**

**A AABORDAGEM LÚDICA NO ENSINO DE HISTÓRIA E**  
**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PROPOSIÇÕES DE**  
**INTEGRAÇÃO CURRICULAR PARA UMA FORMAÇÃO**  
**HUMANISTA EMANCIPATÓRIA**

Rio de Janeiro

2022

**JOYCE CARLA ALVES DE CARVALHO**

**A ABORDAGEM LÚDICA NO ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO: PROPOSIÇÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PARA UMA  
FORMAÇÃO HUMANISTA EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Esther Kuperman

Rio de Janeiro

2022

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA BIBLIOTECA PROFESSORA**

**SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

C331 Carvalho, Joyce Carla Alves de

A abordagem lúdica no ensino de história e o ensino médio integrado: proposições de integração curricular para uma formação humanista emancipatória / Joyce Carla Alves de Carvalho. - Rio de Janeiro, 2022.

126 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Esther Kuperman.

1. Educação profissional. 2. História - Estudo e ensino. 3. Currículos. 4. Jogos educativos. I. Kuperman, Esther. II. Colégio Pedro. II.III. Título.

CDD 370.81



**COLÉGIO PEDRO II**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



**JOYCE CARLA ALVES DE CARVALHO**

**A ABORDAGEM LÚDICA NO ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO: PROPOSIÇÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PARA UMA  
FORMAÇÃO HUMANISTA EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Esther Kuperman

Aprovado em 14 de fevereiro de 2022.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Esther Kuperman  
Colégio Pedro II (ProfEPT/MPPEB)

---

Prof. Dr. Adjovanes Thadeu Silva de Almeida  
Colégio Pedro II (ProfEPT)

---

Profa. Dra. Maria Angélica Coutinho  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC /ProfHistória)



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



---

**JOYCE CARLA ALVES DE CARVALHO**

**GAIA: HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 14 de fevereiro de 2022.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Esther Kuperman  
Colégio Pedro II (ProfEPT/MPPEB)

---

Prof. Dr. Adjovanes Thadeu Silva de Almeida  
Colégio Pedro II (ProfEPT)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Angélica Coutinho  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC /ProfHistória)

À minha mãe Luzimar, *in memmorian*.

## AGRADECIMENTOS

Não iniciei minha trajetória neste programa considerando ser uma tarefa simples. Após alguns anos longe do meio acadêmico, a proposta de cursar e concluir uma pós-graduação *strictu sensu* soava mais como um desafio do que como uma leve aventura. Para apimentar este percurso, fomos assolados por uma pandemia a nível mundial que mudaram os rumos de nossas rotinas e os projetos deste trabalho, trazendo novos horizontes a quais fui me adaptando e resignificando na busca dos sentidos desta pesquisa.

Gostaria de agradecer à minha orientadora Esther por sua serenidade diante dos fatos. Por ter acreditado desde o início no meu projeto, vibrando positivamente a cada ideia apresentada, caminho seguido e passo superado, pelo seu incentivo e respeito ao meu trabalho. Obrigada por entender as adversidades as quais fomos acometidas de forma acolhedora, algo que somente sua vasta experiência acadêmica poderia proporcionar.

Agradeço, igualmente, à banca formada pelos ilustres professores Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Angélica Coutinho e pelo Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Adjovanes Thadeu Silva de Almeida pela troca frutífera durante e após o exame de qualificação. Suas contribuições agregaram a pesquisa e ofereceram perspectivas que só vieram a somar com a proposta desta dissertação e a auxiliar nos rumos da pesquisa realizada.

Agradeço meu companheiro de vida, Diogo Felipe Arêas, por sua dedicação, amor e compreensão durante este período intenso de estudos e de escrita. Por ter se empenhado na minha ideia de virtualizar o produto da pesquisa e ajudado ele a se tornar realidade. Sem você isso tudo não seria possível. Obrigada pelo estímulo em mais uma etapa nesta jornada.

Gostaria de agradecer também aos amigos-irmãos que a vida me deu. Cada um, à sua maneira, contribuiu com a realização deste decurso a cada “*E aí? Como está o mestrado?*” que me disseram. Obrigada pelas vezes que me fortaleceram, com carinho, curiosidade e orgulho, durante minha trajetória. Em especial, agradeço à minha amiga Priscila Menezes, que me indicou e incentivou a fazer a prova do programa. Amiga, obrigada por tudo!

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha mãe pelos esforços de, embora atropelada por uma sociedade patriarcal, ter buscado me entregar uma educação de superação desta dura realidade. Obrigada por sempre me incentivar a crescer profissionalmente, por encher o meu caminho de brasas. A senhora era um incêndio inteiro! A ti foram as lágrimas de alegria da minha aprovação e as de agora pela concretização de mais um sonho.

“Pimentas são frutinhas coloridas que têm poder para provocar incêndios na boca. Pois há ideias que se assemelham às pimentas: elas podem provocar incêndios nos pensamentos. Mas, para se provocar um incêndio não é preciso fogo. Basta uma única brasa.”

(Rubem Alves, 2014)

## RESUMO

CARVALHO, Joyce Carla Alves de. **A abordagem lúdica no ensino de História e o Ensino Médio Integrado**: proposições de integração curricular para uma formação humanista emancipatória. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

O presente estudo analisou o currículo prescrito da disciplina de História no curso de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Pedro II. A pesquisa fundamentou-se no exame bibliográfico e documental sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado (EMI) a partir da aplicação da contextualização sob a ótica da complexidade enquanto recurso integrador. Parte do pressuposto que esta modalidade de ensino enseja práticas educacionais de ruptura com as ideologias e ações tradicionais as quais mantêm o dualismo entre os ensinos propedêutico e técnico na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As reflexões apresentadas nesta pesquisa indicam que as práticas de ensino significativas são promotoras de processos mais afetivos, criativos e dialógicos de ensino-aprendizado, os quais se envolvem diretamente com a promoção do ensino de base humanista. A ótica complexa possibilita um olhar amplo e total sobre as relações científicas e humanas de ensino a qual dialoga diretamente com os fundamentos do EMI pautados nos eixos da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho. A contextualização é um recurso o qual possibilita um maior engajamento do corpo estudantil com as atividades didáticas e promove o reconhecimento crítico destes enquanto indivíduos inseridos em um contexto social, político, econômico e ambiental e capazes de agir social e profissionalmente na transformação das realidades nos quais estão inseridos. A disciplina de História apresenta-se como área comprometida com o desenvolvimento cidadão dos indivíduos e que se articula positivamente como campo integrador com as demais disciplinas dos cursos em questão, com importância essencial ao desenvolvimento de um ensino humanista. Das reflexões desenvolvidas, foi concebido um jogo como produto educacional o qual articula a disciplina de História com o curso técnico em Meio Ambiente. A proposta apresentada pretende ser uma reflexão sobre as variadas ideologias que dialogam com o ensino profissionalizante de base humanista e uma proposta a criação de novos recursos integradores capazes de articular os currículos de forma eficaz e ensejar a materialização do EMI politécnico e omnilateral.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; Currículo Integrado; EPT; Jogo Educacional.

## ABSTRACT

CARVALHO, Joyce Carla Alves de. **A abordagem lúdica no ensino de História e o Ensino Médio Integrado:** proposições de integração curricular para uma formação humanista emancipatória. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

The presente study analyzed the prescribed curriculum of the discipline of History in the High School course integrated to the Technical Course in Environment of Colégio Pedro II. The research was based on the bibliographic and documentay examination of the integrated curriculum in Integrated High School (EMI) from the appication of contextualization form the perspective of complexity as na integrating resource. Its assumes that this teachingmodality gives rise to educational practices that break with tradicional ideologies and action which maintain the dualismo between propaedeutic and technical teaching in Vocational and Tecnological Education (EPT). The reflections presented in this reserch indicate that meaningful teaching practices promote more affective, creative and dialogic teaching-learning processes, which are directly involved with the promotion of humanista-based teaching. The complex perspective allows a broad and total look at the scientific and human relation of teaching, which dialogues directly witch thr foundations of EMI based on the axes of culture, Science, technology and work. Contextualization is a resource that enables a greater enganement of the student body with didatic activities and promotes the critical recognition of them and as individual inserted in a social, political, economic and environmental contexto and capable of acting socially and professionally in the trnsformation of the realities in which are inserted. The discipline of History presentes itself as na área responsible for the citizes development of individuals and that is positively articulates as na integrating field with the Other disciplines of the courses in question, with essential importance to the development of a humanista teatching. From the reflections developed, a game was conceived as na educational product which articulates the discipline of History with the Environment Technical Course. The proposal presented intends to be a reflection on the various ideologies that dialogue with humanista-based vocational education na a proposal toc reate new integrative resources capable of effectivelly articuating curriculum and giving rise to the marerialization of polytechnic and omnilateral EMI.

**Keywords:** History Teaching; Integrated Curriculum; EPT; Educational Game.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROEJA – Plano Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>133</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 DA LDBEN (1996) AO DECRETO Nº 5154/2004: PARADIGMAS DE UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 O HISTÓRICO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E O EMI .....</b>	<b>35</b>
<b>3 O CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 NOÇÕES DE CURRÍCULO .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2 O CONCEITO DE CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3 O CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS .....</b>	<b>52</b>
<b>3.4 A CONTEXTUALIZAÇÃO SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE: UMA VIA PARA INTEGRAÇÃO CURRICULAR .....</b>	<b>58</b>
<b>4 A ABOARDAGEM LÚDICA COMO ESTRATÉGIA INTEGRADORA .....</b>	<b>65</b>
<b>4.1. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO EMI .....</b>	<b>65</b>
<b>4.2 O USO DO JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>72</b>
<b>4.3 GAIA: HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE .....</b>	<b>72</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pude resgatar o contato com uma parte do meu passado: o Ensino Médio Técnico. Cursei o Curso Técnico de Telecomunicações no início dos anos 2000 e, diferentemente do que se esperava na ocasião, naquela instituição de ensino aprofundi meu gosto pela área de Humanas e optei por não concluir a formação técnica. Ao concluir o Ensino Médio, me graduei em História anos depois e segui na carreira docente até então.

Os docentes naquele curso não se preocupavam em promover um ensino mecânico e utilitarista, se empenhavam em concretizar uma formação a qual fosse além da laboral e que ampliasse nossas jovens visões sobre a sociedade de forma crítica e reflexiva. E, dentre inúmeras indagações dos estudantes sobre os motivos de cursarmos disciplinas de humanas em um curso técnico, nos cativavam e faziam com que entendêssemos nossos papéis em sociedade para além do simples ato de fazer. A escola estava vinculada ao sindicato dos trabalhadores em telecomunicações e talvez por isso era imperativo aos professores e às professoras que nos formavam nos manter atentos às contradições sociais e às conjunturas nas quais estávamos inseridos.

Ao olhar para trás na minha linha do tempo pessoal, a possível contradição do evento citado, ainda está presente em inúmeras instituições de ensino de Educação Profissional e Tecnológica. Através das disciplinas e dos estudos ao longo da pós-graduação *stricto sensu*, pude apreender melhor sobre o desenvolvimento da educação profissional no país e ao me deparar com a modalidade de Ensino Médio Integrado os questionamentos e curiosidades sobre o tema afloraram diante da nostalgia sobre a minha instrução escolar na juventude.

A relação entre o ensino regular e o ensino técnico na educação brasileira sempre constituiu uma ligação delicada. A dicotomia existente nas duas modalidades de ensino vincula a qual público cada uma delas se destina e determina, em um momento crucial e precoce da vida dos jovens estudantes, a escolha de seus destinos profissionais. Essa divisão inerente em nosso sistema estudantil marca não apenas modalidades formativas distintas, é uma evidência do desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro o qual limita e determina as ações dos sujeitos em sociedade a fim de manter o equilíbrio paradoxal mantenedor das submissões e do desenvolvimento de determinadas áreas à manutenção dos privilégios restritos a uma pequena parcela da população (OLIVEIRA, 2009).

Neste sentido, a Educação Profissional e Tecnológica tem se aprimorado a fim de garantir a instrução demandada pela modernização e pelo desenvolvimento da economia,

contudo os traços da dicotomia entre o ensino intelectual – destinado aos filhos das elites – e o ensino manual – destinado aos filhos dos trabalhadores – se mantém. O Ensino Médio Integrado (EMI) surge enquanto modalidade promotora da união destes dois modelos formativos ao integrar o ensino regular ao técnico a partir dos eixos da cultura, tecnologia, ciência e trabalho e por incentivar uma instrução ética e política a qual possibilite aos jovens estudantes a aprenderem uma nova profissão e, simultaneamente, se reconhecerem em coletividade na sua atuação profissional e social (KUENZER, 2003).

Contudo, após quase duas décadas de implementação, as análises sobre o tema EMI ainda apresentam a modalidade como um modelo em construção o qual sofre inúmeras dificuldades para sua concretização (ALÉM, 2017; MOURA, 2010, 2015; FRIGOTTO, 2018). Isto o mantém como uma constante travessia, de caminhos tortuosos, rumo a um ensino profissionalizante de base humanista e omnilateral. A fim de melhor explorar o assunto em destaque, nesta pesquisa será realizada uma análise bibliográfica e documental sobre a temática com base no ensino integrado a partir da ótica gramsciana, fundamentando o trabalho como princípio pedagógico e vislumbrando a unidade de ensino na modalidade em questão.

Para tal, o exame proposto debruçou-se sobre a concepção e prática do currículo prescrito no Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Meio Ambiente do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Devido ao cenário pandêmico por Covid-19, o qual assolou o mundo, o desenho apresentado no projeto desta pesquisa precisou ser modificado a fim de atender as exigências e restrições das práticas presenciais no período. Com isso, o presente estudo concentrou-se em apreciar os documentos oficiais sobre o tema de forma macro e micro e nas literaturas específicas sobre integração curricular.

Segundo Gil (1996) e Bardin (1977) o estudo que se segue pode ser compreendido como uma pesquisa qualitativa e descritiva. As análises deste trabalho foram adaptadas ao exame documental das leis, decretos e parâmetros relacionados ao Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, tal qual aos documentos oficiais da instituição de ensino estudada. Também foi realizada uma revisão bibliográfica acerca dos principais temas que englobam esta dissertação - em destaque o ensino profissionalizante, o ensino de História, o currículo integrado, a contextualização a partir da abordagem complexa e o uso de jogos em educação – a fim de elucidar os pontos de vista e abordagens utilizados na presente pesquisa.

Na primeira parte do trabalho apreciou-se o progresso do ensino profissionalizante no Brasil até a implementação do Ensino Médio Integrado. Foi apresentada uma breve análise sobre o desenvolvimento da área de História no Brasil até os dias atuais associando-o com a concepção de EMI e a importância deste campo do saber para a modalidade de ensino estudada

foi destacada. Os principais documentos analisados foram a LDBEN (BRASIL, 1996) e o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e as obras de referência de destaque estão em Assis (2015), Apud (1992), Frigotto (2005), Kuenzer (2003), Nosella (2004) e Schmidt (2012).

Na segunda parte, foram examinados os conceitos de currículo e currículo integrado a partir das obras de Sacristán (2000), Ramos (2005), Santomé (In: DEBONI, 2012) e Frigotto (2018). A fim de melhor compreender a elaboração e prática do currículo no EMI a pesquisa averiguou as premissas encontradas a nível nacional na Base Nacional Curricular Comum, na Resolução CNE/CP nº1/2021; a nível local no PPPI (2017-2020), no PDI (2019-2023) e no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente (2021) da instituição de ensino analisada.

Considerou-se que estes documentos passam por processos de recontextualização e de hibridismo os quais modificam os sentidos dos textos e das filosofias educacionais originais de acordo com o contexto em que são formulados e são nas brechas destes que se encontram os facilitadores do modelo formativo proposto. Entende-se que, à concretização de um ensino médio integrado de base humanista, as posturas pedagógicas dos agentes educativos e o compromisso com um ensino ético e político são essenciais para as implementações dos preceitos de um ensino omnilateral e transformador.

Neste item também foram examinados a aplicação do recurso da contextualização sob a ótica da complexidade e o diálogo desta proposta educacional com as premissas do EMI objetivando traçar um novo horizonte às práticas integradoras. Destacam-se como referenciais as obras de Frigotto (2015; 2018), Moran (2015); Morin (2007, 2015), Suanno (2015), Ramos (2005; 2016), e Vidiella (2005).

O desenvolvimento deste trabalho parte da premissa que o currículo consiste em um processo dinâmico, capaz de garantir a participação efetiva de todos os agentes educativos no seu andamento. Igualmente, entende-se que este é um documento que reflete as pretensões de uma determinada sociedade. No caso do EMI, o modelo curricular ideal seria o que viabilizasse as finalidades profissionais atuarem conjuntamente às práticas sociais na busca por um curso o qual mantivesse a unidade entre o ensino regular e o ensino técnico sem tratá-los como duas instâncias distintas na instituição de ensino.

O recorte dado à disciplina de História ocorre para além da motivação pessoal que levou ao estudo em questão, entende-se que esta área do saber promove a análise das produções humanas e dos fatos e/ou fenômenos em contextos socioeconômicos específicos. Este exame requer uma postura minuciosa e crítica visto que essas ocorrências resultam de inúmeras causas e referenciais que, ao serem analisadas conjuntamente, promovem um olhar total e complexo

sobre os acontecimentos. Envolve-se diretamente com os eixos basilares do Ensino Médio Integrado, e conecta-se diretamente com a gênese de todas as ciências possibilitando outras perspectivas sobre os conteúdos do curso o que marca uma forte natureza integradora desta com os demais campos do saber.

Outrossim, tradicionalmente, esta cadeira está atrelada ao desenvolvimento do caráter cidadão dos indivíduos, já que promove uma reflexão crítica sobre os padrões sociais aos quais os sujeitos estão submetidos. Propicia aos estudantes o aprimoramento da consciência destes sobre a realidade em que vivem e, conseqüentemente, os ensejos de suas transformações. Tais características, ainda que não sejam tidas notadamente como específicas à construção de uma formação técnica, conversam de forma clara com os fundamentos do EMI humanista, podendo ser considerada uma disciplina essencial ao desenvolvimento do curso. É um delineamento inusitado aos estudos sobre educação profissional.

A investigação sobre a temática de currículo no EMI trouxe outra questão de relevância a esta pesquisa: a maioria dos estudos sobre o tema tendem a preocupar-se de forma geral com a inexistência de integração entre os cursos sem promover soluções universais, tampouco considerar os casos particulares com as reflexões e sugestões sobre práticas curriculares as quais possibilitem desenvolver conexões entre os conteúdos abordados no curso regular e no curso técnico. A intenção de escolher articular uma disciplina do curso regular ao curso técnico reconhece a divisão curricular existente entre os cursos formadores do EMI e objetiva entender a promoção das ligações necessárias ao currículo integrado para compreender de quais formas seriam possíveis aos docentes da área em pauta trabalharem a construção curricular prática da História no contexto de integração do ensino médio profissionalizante.

Contudo, a singularidade da questão proposta não reduz a necessidade de um debate amplo sobre as ações integradoras no EMI. Esta aparece como uma possibilidade de um olhar direcionado e pontual diante das inúmeras adversidades encontradas para concretizar de fato a integração nesta modalidade de ensino as quais incluem os currículos distintos entre os cursos e, inclusive, a dificuldade de comunicação e encontros entre os docentes das diferentes áreas para planejarem a prática integrada.

Os eixos norteadores do EMI proporcionam um novo olhar sobre os processos formativos, descontinuando e ressignificando as concepções pedagógicas tradicionais do ensino profissionalizante. A instrução dada aos estudantes nesta modalidade visa atender ao pleno desenvolvimento físico, intelectual, cultural e político dos estudantes, constituindo um ensino omnilateral emancipatório e crítico.

Articulando a necessidade de uma outra perspectiva pedagógica à materialidade do EMI

enquanto etapa formativa de sujeitos autônomos, questionadores, inovadores, capazes de agir e de pensar sobre suas atividades laborais e sociais, delineou-se à elaboração deste estudo uma abordagem a partir da ótica da complexidade e da aplicação da contextualização enquanto recurso integrador.

A perspectiva complexa compreende a percepção que os fatos e/ou fenômenos são resultados de processos multicausais e multirreferenciais os quais interagem de forma sistêmica nos diversos campos científicos e sociais e deles se influenciam de forma análoga, relacionando a realidade de modo global. Esta abordagem contempla não apenas a formação dos episódios científicos, aborda, igualmente, as relações humanas entre os sujeitos e destes com a natureza, destacando a importância dos feitos individuais na coletividade e a influência desta em cada indivíduo. Logo, as relações não são analisadas e compreendidas de forma isolada já que fazem parte de um todo complexo, devendo ser examinadas levando em consideração o conjunto de conexões que as compõem.

Essa abordagem trabalha o protagonismo das ações humanas, as quais devem ser autônomas e reflexivas sobre a realidade. O envolvimento dos indivíduos com a sociedade não está limitado às questões científicas, políticas ou econômicas as dimensões sociais e interpessoais – individuais e profissionais – são consideradas ao desenvolvimento destes. Nesta pesquisa traçou-se um paralelo entre a abordagem complexa e o EMI omnilateral pautado na correlação entre a formação humana integral, a interdisciplinaridade, a autonomia, a contextualização e a conquista de uma educação emancipatória.

Em relação à apresentação da contextualização enquanto ferramenta pedagógica integradora, o destaque deu-se, pois, inúmeros teóricos sobre EMI pontuam recorrentemente esse mecanismo como uma via para a integração curricular. A contextualização é uma prática que gera familiaridade com os conteúdos trabalhados, promovendo empatia, curiosidade e reflexão a um ensino mais dialógico e humanista. Este é outro ponto entendido neste estudo como fundamental ao desenvolvimento do ensino integrado omnilateral por viabilizar o protagonismo estudantil enquanto propicia a apreciação de diferentes pontos de vista e reflexões sobre o tema, ampliando a compreensão da totalidade que estrutura os eventos cotidianos do alunado.

A busca por um ensino significativo no EMI retoma o caráter humanista desta modalidade educativa ao apreender os sentidos de uma educação voltada a uma determinada prática profissional atrelados às ações e às posturas sociopolíticas dos estudantes no presente e no futuro. A união dos sentidos manuais e intelectuais na educação profissionalizante perpassa o entendimento de que as práticas educacionais as quais envolvem estratégias de sentipensar

são igualmente importantes ao desenvolvimento desta etapa de ensino.

Este enfoque é desenvolvido na terceira parte da pesquisa na qual serão analisadas referências sobre a aprendizagem significativa traçando um paralelo com os fundamentos de um ensino profissionalizante de base humanista com destaque ao uso de metodologias ativas na educação tendo o jogo como ferramenta chave para promover um ensino contextualizado pleno de sentidos aos estudantes. As principais obras analisadas foram Brougère (1997, 2003) Giacomoni (2018), Moran (2017), Moreira (1999, 2010, 2015) e Seffner (2018).

Além da promoção e do contato com o pluralismo de ideias próprios do Ensino Médio, é nesta etapa de vida que os estudantes costumam desenvolver e confirmar suas identidades enquanto sujeitos sociais e profissionais. A prática significativa no EMI rompe com as estruturas comportamentalistas e utilitárias de um ensino instrumental ligado essencialmente aos anseios do mercado de trabalho, além de promover um maior engajamento estudantil com as atividades escolares e um novo olhar sobre si, os valores da sociedade, as ideologias e incertezas que compõem a vivência humana.

A partir das reflexões apresentadas nesta pesquisa elaborou-se um produto educacional o qual utiliza o jogo, enquanto prática contextualizada inerente ao cotidiano dos estudantes, como proposta integradora da disciplina de História com o Curso Técnico em Meio Ambiente no EMI. O produto, Gaia: História e Meio Ambiente, é um jogo virtual, adaptado ao ensino remoto que contribui enquanto solução à carência de ferramentas integradoras no âmbito do EMI, assim como método inovador de ruptura às práticas tradicionais de ensino no esforço da consolidação de práticas mais criativas, dialógicas e afetivas habilitadas ao desenvolvimento pleno desta modalidade de ensino igualmente inovadora.

O intuito desta proposta não é o de solucionar os problemas ainda hoje encontrados na promoção do ensino profissionalizante de base humanista, visto que são inúmeros, também frutos de múltiplas causas em um sistema complexo. É uma reflexão intensa sobre variados fundamentos que dialogam com a proposta do EMI e sobre os recursos promotores de um modelo de ensino significativo nessa modalidade formativa.

Pretende-se trazer um novo olhar para educação profissional que ultrapasse a antiga concepção do que é disciplina propedêutica ou disciplina técnica, contribuindo para aplicação irrestrita dos fundamentos do EMI politécnico e omnilateral. Visa ser um passo no caminhar à abertura de outras perspectivas e abordagens as quais possam transformar o tradicionalismo ainda presente nas instituições de ensino e ressignifique os rumos do ensino profissional e tecnológico como se pretende ser o EMI comprometido ética e politicamente: uma ruptura e uma transformação.

## 2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

O projeto educacional brasileiro possui uma relação intrínseca com o arranjo socioeconômico do país (FRIGOTTO, 2005; KUENZER, 2002; NOSELLA, 2015; MOLL et al, 2010). Marcado por séculos de uma colonização exploratória, duas décadas de uma ditadura autoritária e pelo avanço expressivo das práticas neoliberais, Francisco Oliveira (2009) sinaliza que o capitalismo dependente brasileiro é resultado de um modelo singular pautado no aprimoramento de uma modernização que nunca atinge seu ápice por se encontrar vinculada às subordinações do ordenamento social. A permanência concomitante de avanços e retrocessos, impregnados de traços coloniais, garante o desenvolvimento econômico brasileiro ao mesmo tempo que reforça o privilégio de determinados grupos sociais. É formada uma trama paradoxal percebida em todos os ordenamentos estruturais do nosso país, incluindo a educação.

O paradoxo capitalista se reflete em nosso sistema educacional também como fruto deste arranjo peculiar entre o progresso e o obsoleto: existe uma genuína necessidade de capacitar os indivíduos para atender às demandas da modernização do mercado, contudo, há uma restrição em relação a quais conhecimentos permitir chegar até os trabalhadores para manter e legitimar a subordinação deste grupo social. Essa disposição estrutura um sistema marcado por uma divisão histórica entre dois tipos de ensino: o propedêutico e o profissionalizante.

Quais são as finalidades destes ensinamentos? A quais públicos-alvo se dirigem? Quais os objetivos destas formações educacionais? A quais demandas atendem? E, sobretudo, como romper esta divisão? Estas perguntas permeiam inúmeras reflexões na área da educação brasileira e perpassam o desenvolvimento desta pesquisa no tocante, principalmente, do ensino da Educação Profissional e Tecnológica. Ao analisar a origem do nosso sistema educacional é possível perceber uma falácia que nunca chegou a ofertar, ainda que a legislação atual apresente de forma clara este intuito, uma educação universal, ampla de qualidade e, preferencialmente, pública a todos.

Observa-se desde o início, uma divisão entre o ensino intelectual – emancipatório e superior –, e manual – fragmentado e trivial. Aos filhos dos trabalhadores, com uma necessidade pungente de ingressar de forma precoce no mercado profissional - alimentada por uma realidade de extrema desigualdade social - não coube outro lugar senão o de se qualificar para o mundo do trabalho em cursos profissionalizantes que tendem a deixar de lado suas formações como cidadãos plenos de direitos e de deveres e a preocupar-se apenas com uma vocação profissional aparentemente inata a jovens - que decidem muito novos e sem sequer terem concluído a

formação básica a carreira técnica que seguirão. “O conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites” (CIAVATTA, 2005, p.86) e isso limitou a oferta de um ensino amplo e de qualidade a todas as camadas sociais o que obriga os jovens das camadas mais populares a decidirem seus futuros profissionais de forma precoce e, muitas vezes, sem terem a possibilidade de prosseguir os estudos no nível superior.

A esses jovens destinou-se um ensino marcado historicamente não por uma reparação ética, imposta pelo quadro socioeconômico extremamente desigual, mas sim estruturado em um viés educacional assistencialista e utilitarista. Os cursos profissionalizantes optaram por desenvolver as suas produtividades e competitividades, sem uma preocupação com a qualidade com que desempenhavam determinada função, tampouco com as suas capacidades enquanto sujeitos sociais ativos.

Esse viés dado ao ensino profissionalizante endossa o fato de que articuladores de nosso sistema de ensino tendem a esquecer que, embora os caminhos das formações das elites e dos trabalhadores sejam distintos, todos levam ao trabalho. Kuenzer (2003, p.50) aponta que “toda educação é uma educação para o trabalho, que não se confundirá com formação profissional *stricto sensu*”. A educação básica é uma etapa de preparo para a instrução superior futura, para a carreira a ser escolhida pelos jovens e, por isso, não deve ser tratada como desconexa dos eixos formativos profissionais e vice-versa. O arranjo proposto até então às formações dos jovens brasileiros destaca uma necessidade latente de ressignificação dos sentidos de uma educação profissional.

O diferencial de cada instrução está justamente nos públicos ao qual se destina cada modelo educativo proposto e à organização desses modelos educativos que indica características as quais ultrapassam a contraposição de vieses pedagógico distintos: revelam um problema ético e político. Ao distinguir o ensino essencialmente propedêutico do profissional, o sistema educacional deixa claro a quais carreiras cada grupo social se destina, dividindo os que podem escolher uma trajetória acadêmica (rumo ao ensino superior e universitário) de uma trajetória dita vocacional (limitada ao ensino médio e profissionalizante).

Frigotto (2018) traz a reflexão de que, ainda quando esse fluxo é quebrado de alguma forma, o sistema capitalista brasileiro continua a propagar a ideia de “apagão educacional<sup>1</sup>”

---

<sup>1</sup> O autor utiliza este termo para referir-se ao projeto societário criado pela burguesia brasileira que induz em diversos momentos da nossa história a ideia de uma modernização incompleta devido a carência de mão-de-obra qualificada a qual limita os ciclos de grandes desenvolvimentos econômicos. Todavia, essa escassez ocorre pelo baixo acesso da população a um ensino universal qualificado e superior e pela baixa valorização dos trabalhadores capacitados a exercer funções específicas. Esta dinâmica produz o paradoxo de, a fim de diminuir

infligindo uma falsa impressão de que o sistema de ensino não consegue atender as demandas de mercado interno. Segundo o autor, essa ideia vem sendo propagada continuamente embora inúmeros estudos demonstrem que, apesar do trabalhadores buscarem capacitações e de alguns conseguirem manter o aprimoramento de sua formação em cursos técnicos qualificados e até mesmo ingressando em cursos superiores - superando as condições materiais adversas a quais foram submetidos ao longo de seus processos formativos – a conjuntura do mercado de trabalho brasileiro marcada por baixas remunerações e altas exigências inclina-se a proporcionar uma verdadeira fuga de cérebros do país. Essa estrutura alimenta o esvaziamento desses trabalhadores qualificados e justifica em partes o discurso da elite constituindo um ciclo vicioso o qual contribui à manutenção do quadro apresentado.

Um modelo disruptivo ao histórico dualismo entre os tipos de formação e as classes sociais a qual cada uma se destina toma corpo em 2004 com a instauração do Ensino Médio Integrado (EMI). Esta então nova concepção de ensino pretendia unir as duas trajetórias formativas e possibilitar a instrução de um novo tipo de trabalhador “ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente, um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente.” (KUENZER, 2003, p. 50). A proposta do EMI seria uma grande inovação nos formatos instrucionais propostos na categoria de ensino profissionalizante no país.

A fim de aumentar a compreensão da importância desta proposta educacional aos processos formativos dos jovens trabalhadores será apresentada a seguir uma breve análise da trajetória da modalidade de ensino profissionalizante no Brasil. Ao observarmos as características de cada período, é possível elucidar como o EMI pode ser entendido, conforme Frigotto (2005) apresenta, sendo uma travessia rumo não somente a um novo modelo pedagógico, mas a um outro estágio educacional com a divulgação de um ensino universal e integral capaz de formar sujeitos socialmente ativos capazes de entender seus papéis em sociedade e aptos, inclusive, a transformar suas realidades e da sua coletividade como um todo. Uma modalidade que, embora as circunstâncias conjunturais do país não amparem a consolidação de um ensino humanista e emancipatório, essencialmente gramsciano, garanta a reflexão sobre a realidade imposta e a luta pela ocupação de outros lugares na sociedade.

Ao analisar a história da formação da educação profissional no Brasil é possível pontuar seu início no Período Imperial (1822-1889), com a chegada da Família Real Portuguesa e a

---

os custos com a mão-de obra e manter os indivíduos com funções subalternas, não incentivam uma mudança no sistema educacional ao mesmo tempo que o culpabiliza pelo não desenvolvimento econômico do país.

criação do Colégio de Fábricas, em 1808 (GARCIA, 2018). As primeiras escolas profissionalizantes possuíam basicamente caráter assistencialista e compulsório aos pobres, se encontrando ligadas comumente às ordens religiosas e às instituições filantrópicas ou militares. A oferta de ensino de um determinado ofício se relacionava com a necessidade de evitar um alto número de crianças pobres nas ruas, as quais poderiam vir a se tornar adultos desocupados. Servia para evitar, assim, uma mácula de atraso na imagem de desenvolvimento e progresso do Império brasileiro.

O início do Período Republicano, em 1889, quase não alterou a relação do ensino destinado às classes populares. Em 1824, foi instituído o ensino primário gratuito a todos os cidadãos e este se manteve no novo período com o seu objetivo de origem de manter as demandas assistencialistas e de criar um, conforme intitulou Manfredi (apud GARCIA, 2018, p. 6), “legitimador da dignidade da pobreza”. Neste sentido, o sistema de ensino preocupou-se apenas qualificar a grande parcela da população ao trabalho fabril, sem legitimá-los ao letramento, à instrução secundária e à superior, tampouco a uma formação capaz de modificar seus status sociais.

Em 1909, Nilo Peçanha reformulou o ensino e criou a rede federal. Pretendia promover uma formação que habilitasse seus aprendizes a atender as necessidades do incipiente mercado industrial. Ocorreu, neste momento, a transição do modelo de ensino profissional assistencialista para o essencialmente operacional e instrumental, em destaque ao seu principal intuito que era o de capacitar os aprendizes no domínio do uso de equipamentos fabris.

Em 1942, as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema instituíram no ensino secundário um primeiro ciclo, denominado ginásial, com quatro anos de duração e um segundo ciclo, denominado colegial, com três anos. Essa legislação é um marco no projeto formativo dos trabalhadores por propagar a dualidade estrutural entre o ensino intelectual e o ensino manual ao dividir os cursos entre as formações clássicas e científica, deixando claro o futuro acadêmico e profissional aos grupos sociais aos quais se dirigiam cada formação (KUENZER, 1999). Com as Leis Orgânicas também foi instituído o ensino industrial, com destaque à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), estimulado pelo desenvolvimento econômico dado pelo contexto de substituição de importações do período.

Gradualmente, as escolas de artífices transformaram-se em Liceus Profissionais (1942) os quais, posteriormente, tornaram-se Escolas Técnicas Industriais. Em 1959, modificaram-se para Escolas Técnicas Federais, as quais tinham a prerrogativa de, de acordo com o art. 5º da Lei 3552/59 (BRASIL, 1959) ofertar cursos de quarto ou mais séries que, ao atender as demandas mercadológicas da região, fornecessem aos estudantes graduação técnica sobre

determinada área possibilitando o exercício imediato de suas funções (GARCIA, 2018). Apesar das transformações e mudança de status dos antigos liceus com o passar dos anos o ensino profissionalizante vinculou-se essencialmente à aprendizagem de técnicas mecânicas ao exercício de um determinado ofício. O grande objetivo dos cursos técnicos seguia sendo o de atender as exigências de qualificação para o mercado de trabalho.

Conforme demonstra Assis (2015), durante a década de 1960, o desenvolvimento industrial do período evidenciava que o ensino brasileiro necessitava de transformações capazes de vincular a qualificação da força de trabalho com a ampliação de acesso ao ensino secundário e superior. Outrossim, era imperativa a melhoria dos índices de escolaridade para marcar a mudança estrutural pela qual o país pretendia passar.

Nesse sentido, formou-se um movimento pela descaracterização do ensino exclusivamente industrial. A nova tendência optou por criar um ginásio único no qual os alunos pudessem escolher determinados ramos vocacionais, em uma tentativa de democratizar o ensino. Entretanto, a alta qualificação dos professores, despertou o interesse dos filhos da elite que passaram a frequentar as escolas federais, caracterizando, na verdade, a fomentação de um ensino elitista impeditivo do ideal de educação básica para todos (ASSIS, 2015).

Os governos ditatoriais civil-militares (1964-1985) mantiveram os ginásios vocacionais com o imperativo de formar rapidamente sujeitos treináveis, indispensáveis ao desenvolvimento socioeconômico. E, à medida que o dito milagre econômico brasileiro tomava forma, se fez premente a inserção imediata dos jovens das classes populares no mercado de trabalho. Tal medida atendia, mais uma vez, aos anseios do desenvolvimento do capitalismo dependente, sem preocupar-se de fato com a formação humana dos estudantes que optavam pelo ensino de formação profissionalizante.

As transformações econômicas ocorridas no período viabilizaram o aumento da urbanização e a uma ascensão da classe mais popular. O governo precisava garantir, à manutenção de seu status político, certas concessões como, por exemplo, a ampliação da oferta de um ensino posterior de qualidade aos filhos dessa classe. Contudo, não poderia permitir que tal privilégio chegasse a interferir na oferta do ensino superior aos filhos da elite. Ademais, existia a necessidade de suprir rapidamente a demanda por uma mão-de-obra mais especializada pelo mercado industrial crescente. A fim de atender estas demandas, a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) estabeleceu o ensino profissional compulsório em todo país.

Com esta lei, a formação exclusivamente propedêutica foi abolida. Assis (2015) apresenta que a classe média não aceitou de bom grado o fato, pois, o ensino profissional, manual, sempre esteve destinado à camada mais pobre da sociedade. As escolas particulares,

observado esta demanda e sem o intuito de dispensar esforços materiais para criar outros cursos, garantiram em sua maioria a manutenção do ensino propedêutico em seus currículos. Com isso, estas instituições de ensino permaneceram vinculadas a uma formação propedêutica envolvida com a viabilização da aprovação no vestibular mantendo uma formação uma profissionalização intelectual que não se envolvia com as execuções de processos manuais e fabris.

Em contrapartida, as escolas públicas estaduais do período não possuíam recursos suficientes ao estabelecimento de uma educação profissional qualificada (ASSIS, 2015). Suas formações ficavam muito aquém às já concretizadas pelas escolas públicas federais, cujas instituições possuíam boa infraestrutura e capacidade profissional à manutenção de uma base sólida de desenvolvimento do ensino técnico. Atrelado a isso, o fato de serem instituições públicas lhes concedia um viés social o qual, em tese, não interferia nos interesses das elites de enviar seus filhos às universidades.

Tal fato permitiu que esse grupo de instituições continuassem a aprimorar seus modelos de ensino profissional, já que não eram vistas como empecilho ao privilégio das elites ao nível superior e, conseqüentemente, ao exercício de carreiras mais acadêmicas. As escolas federais de ensino técnico, ao se tornarem as melhores opções à formação profissionalizante, puderam desenvolver e ressignificar os sentidos do trabalho com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) algo que lhes proporcionou com o passar dos anos um status diferenciado nessa categoria educacional.

O contexto formado pela implementação da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), ao acirrar a dicotomia entre os ensinos gerais e técnicos marcada por uma ruptura profunda entre o ensino privado e público no país, demonstra o fracasso deste instrumento jurídico. Esta instabilidade no sistema de ensino brasileiro permaneceu até a instauração da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), a qual assentiu que as instituições escolares facultassem a oferta do ensino propedêutico, acabando com o imperativo de um ensino profissional obrigatório na educação básica.

Durante a redemocratização das décadas de 1980 e 1990, um amplo debate em prol de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade se instaurou (FRIGOTTO, 2005; FONSECA, 2009; KUENZER, 2003). No mundo globalizado em formação tornava-se cada vez mais necessária a busca por especializações breves que apurassem determinadas competências - pessoais e profissionais, as quais se influenciavam mutuamente nas duas esferas - a fim de garantir a tendência de flexibilização do trabalho que obrigariam os indivíduos a estarem aptos a exercer suas funções, adaptados e qualificados, em quaisquer áreas que novo mercado tecnológico exigisse. Conforme aponta Manacorda (2007b, p.21.In: NOSELLA, 2001, p.1061):

Diante das experiências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para si mesmo, mas também para entrar na sociedade, se não com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, isto é, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura.

Essa nova visão formativa pretendia o trabalhador como alguém comprometido não somente com os modos de fazer, mas, com a sociedade e com a modernidade planetária a qual estava inserido. Era necessário aprender a planejar, ser criativo, responsável com suas ações, para responder de forma eficiente as mudanças do mercado e saber se inserir em qualquer situação que o trabalho exigisse. O papel da escola aos poucos estava mudando e agora pouco se distinguia entre a práxis pedagógica e a práxis da sociedade (KUENZER, 2003).

As instituições de ensino passaram aplicar a pedagogia das competências em seus modelos formativos. Estes preconizavam as habilidades humanas como natas sendo imprescindível apenas às instituições de ensino concretizá-las em suas ações e moldá-las para as respostas que melhor atendem os anseios do mercado e da sociedade. Neste mesmo período, uma nova tendência pedagógica surgiu em relação à Educação Profissional e Tecnológica relativizando o papel das competências pré-moldadas e tendo por objetivo um ensino amplo e integral que findasse com o dualismo entre instrução intelectual e técnica, marco de um processo de trabalho moderno e mais igualitário. Era o conceito de politecnia<sup>2</sup>, promotor da reflexão dos papéis sociais no mundo do trabalho e que iria influenciar a busca por um outro modelo de ensino na EPT brasileira.

## **2.1 DA LDBEN (1996) AO DECRETO N° 5154/2004: PARADIGMAS DE UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA**

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), é fruto do debate democratizador iniciado no país no final da década de 1980. Embora não tenha garantido todos os anseios do período, instituiu um sistema de ensino o qual pretendia abarcar todos os processos formativos do educando. Para educação básica, ficou assegurado em seu art. 22 o desenvolvimento dos indivíduos a partir de “uma formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

---

<sup>2</sup> Segundo Saviani (1989), politecnia é uma concepção educacional que possui o trabalho como princípio educativo e, à medida que aprimora o entendimento sobre a realidade dos processos de trabalho e do conhecimento científico das diversas técnicas necessárias à criação, execução e manutenção de determinada atividade, sem distinção entre trabalhos manuais e intelectuais na formação proposta, desenvolve os sujeitos de forma multilateral.

A LDBEN indica o Ensino Médio como etapa finalizadora da Educação Básica e que tem como princípios a preparação para o mundo do trabalho e cidadania a partir do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos sujeitos<sup>3</sup>. Ao Ensino Médio propôs-se uma educação para vida, para as relações humanas, ressignificando os conteúdos aprendidos nos anos de formação anteriores - a teoria - com a prática. É nesta fase, então, que ficou assegurado o ensino técnico aos jovens, sem a interferência deste na formação básica e em complementariedade aos conhecimentos acerca da ciência, da cultura e do trabalho.

A instauração do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) pretendeu a normatização do ensino técnico no Ensino Médio. Contudo, a regulamentação de cursos segmentados e de curta duração – promotores de uma rápida inserção no mercado de trabalho atrelada a uma não defesa de uma relação próxima entre o ensino básico e o ensino profissionalizante -acentuou a dicotomia entre as formações dessa etapa educacional. O decreto resultou na inviabilização de concretizar o ideal da LDBEN (BRASIL,1996) em prol de uma aprendizagem apta a abranger tanto a base humanista quanto a técnica de ensino já que propôs ao no Ensino Médio a união dos conhecimentos básicos à prática de trabalho.

A necessidade de revogação do Decreto 2.208/97, contrário as premissas da LDBEN (BRASIL, 1996) e incentivador de práticas que prejudicavam o desempenho educacional do país, culminou na instauração de um novo decreto. A nova normativa também regulamentaria o ensino profissional e técnico no país, porém, ao contrário da primeira, pretendia resgatar o enunciado de um ensino pautado no trabalho como princípio educativo a partir da articulação entre teoria e prática<sup>4</sup>. Além disso, o novo decreto estabeleceu um tempo hábil à instrução formal e à capacitação para prática produtiva - quatro anos, apenas um a mais do que o Ensino Médio Regular – garantindo o interesse de trabalhadores e empresários.

O Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) instituiu que a educação profissional técnica de nível médio se desenvolvesse articuladamente a última etapa do ensino básico<sup>5</sup>. Estabeleceu-se, para estes fins, as formas de cursos concomitante, subsequente e integrada ao Ensino Médio<sup>6</sup>. Ao Ensino Médio Integrado (EMI) foi dado o encargo de superar o dualismo educacional de nosso sistema de ensino por unir os cursos de formação geral e técnica em um curso único de caráter humanista.

Segundo Frigotto (2005) a formulação deste decreto inclinou-se a atender politicamente

---

<sup>3</sup> Art. 35 da referida lei.

<sup>4</sup> Art 2º do Decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004).

<sup>5</sup> Art. 4º do referido decreto.

<sup>6</sup> Esta modalidade foi adicionada ao ensino básico pela Lei 11.741/2008 (BRASIL, 2008).

tanto aos anseios progressistas de uma educação democrática como também aos interesses de uma bancada conservadora. Seu texto conciso e vago forma um documento híbrido o qual fornece poucas diretrizes à efetivação de um novo modelo de ensino e, por isso, foi pouco inovador em relação à legislação anterior.

Nosella (2011) aponta que a criação de uma nova modalidade para o Ensino Médio, a fim de antever a necessidade de capacitação dos jovens das camadas mais populares é reflexo direto da falência do Ensino Médio Regular no país que acirrou as disparidades sociais e educativas ao impossibilitar materialmente o acesso desse grupo à Educação Básica. É neste sentido que o EMI pode ser entendido como uma travessia ao ingresso a condições produtivas dignas e à continuidade do ensino, quebrando os paradigmas que levaram aos filhos de trabalhadores a acreditar que não são aptos a ingressar no ensino superior ou a se dedicarem a atividades culturais e de conhecimentos gerais.

A concepção do EMI - fundamentada em princípios de integração e de inovação pautados nos eixos da cultura, do trabalho, da tecnologia e da ciência - é a marca de uma nova orientação de ensino o qual, a partir do trabalho como princípio educativo, romperia com o dualismo estrutural presente em nosso sistema de ensino entre a formação profissionalizante e a formação intelectual. A cisão com os modelos tradicionais de ensino – exclusivamente assistencialista, instrumental e tecnicista - ao promover o entendimento completo de todas as instâncias de produção humana, na busca de uma postura transformadora da sociedade, é, neste sentido, a promoção de um ensino emancipatório, comprometido amplamente com a formação dos sujeitos e suas ações no mundo.

A nova concepção pedagógica pretendia integrar o ensino da teoria e da prática necessários ao conhecimento do trabalho no mercado industrial ao mesmo tempo que capacitaria os novos técnicos a exercer a transformação científica do mundo tecnológico moderno, assim como conceder meios para uma formação ética, com o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral importante para relações sociais transformadoras. Um ensino que não distingue o sujeito como quem faz ou quem planeja as ações ao separar o ensino instrumental ou intelectual, mas promotor da união desses fatores os quais levariam a uma formação total dos trabalhadores e lhes permitissem exercer funções além das de execução historicamente destinada aos concluintes do ensino profissionalizante.

Defender os interesses educacionais das classes populares retrata um compromisso ético, pois, os limites ao desenvolvimento desta categoria, frutos de nossos históricos arranjos socioeconômicos, são inúmeros (FRIGOTTO, 2005; KUENZER, 2003). Neste sentido, é preciso que o EMI seja entendido não apenas um projeto educacional em prol desses direitos,

mas que garanta de fato uma mudança nas estruturas e filosofias pedagógicas ao integrar as diversas capacidades produtivas com as práticas sociais e ao fundamentar, por ser atividade humana essencial, o trabalho como uma concepção instrutiva forte e necessária.

A fundação do EMI, desmistifica a relação presente na sociedade neoliberal entre trabalho e indivíduo. Ao compreendê-lo como ação humana na sociedade e entender a necessidade de análise das consequências desta ação para a comunidade de forma geral, ultrapassa a concepção capitalista de ser uma atividade atrelada apenas à geração de lucros. É por isso que, ao debruçarmos sobre essa concepção de ensino é visível seu aspecto disruptivo da contradição mantenedora das estruturas que formam o dualismo educacional do Brasil e das relações de classe que o capitalismo dependente impõe ao estipular, de acordo com a origem do estudante, o seu processo formativo e de criar, conseqüentemente, uma reserva de funções pré-definidas em sociedade.

A origem desta educação integrada “está na educação socialista, que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.” (CIAVATTA, 2005, p. 86). A integração representa uma orientação ao ensino humano total eficaz, promotora de autonomia individual em relação à atividade exercida e ao pensamento crítico transformador que questiona a realidade em prol da coletividade. Uma concepção formativa como a do EMI, ao proporcionar o fim da histórica divisão entre as formações geral e técnica no ensino profissionalizante e ao incorporar em seus fundamentos a dimensão intelectual do trabalho produtivo, um marco no ensino brasileiro.

A educação integrada do EMI inspirou-se na concepção gramsciana de escola unitária, desinteressada e humanista, a qual se pretende a formação intelectual e manual dos sujeitos (NOSELLA, 2004). Os indivíduos seriam educados massivamente tanto para agir instrumentalmente a uma determinada função, mas também, ao se tornar sujeito autônomo e crítico, agir intelectualmente no trabalho assim como também se tornarem agentes políticos na sociedade. Uma educação única, articuladora das duas visões de ensino, que forme sujeitos livres, trabalhadores e dirigentes. E, por isso, pode igualmente ser compreendida como uma travessia, já que para ser uma escola unitária de fato se faz imperativo uma nova estruturação social e uma postura mercadologicamente desinteressada por parte dos agentes educativos, pois:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1975a, p. 1.538. In: NOSELLA, 2015, p. 136)

Nosella (2011, 2015) nos apresenta que, conforme apontado anteriormente, a falta de

clareza sobre o desenvolvimento do EMI dada no escopo do Decreto 5154/2004 e pelas futuras legislações que versariam sobre o tema, condiciona a estruturação de um ensino pautado em um termo ambíguo que não se encaminhou em promover uma integração entre os dois tipos formativos. Os cursos desta modalidade tenderam a não manter um diálogo entre si e apresentarem-se de forma dissociada nas variadas unidades de ensino que oferecem a modalidade em questão. Formam, na verdade, instruções díspares com currículos e horários diferenciados que acabam por manter de forma marcante a divisão entre as formações propedêutica e profissionalizante e por promover um ensino extenuante e pouco atrativo aos jovens estudantes.

As dificuldades existentes à estruturação do Ensino Médio Integrado, categoria mais próxima de uma concepção politécnica e unitária de ensino são muitas. Destaca-se, principalmente, a inexistência de uma estratégia detalhada, inclusive de forma normativa, para efetivar a articulação de seus cursos a uma prática educativa unificada. Os atrasos nas decisões acerca do EMI fizeram os fundamentos orientadores do Decreto 5.154/2004 surgirem apenas três anos depois com o Documento Base da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o qual, a fim de atender os anseios dos articuladores do sistema de ensino brasileiro, manteve um texto vago e ambíguo sobre as atuações dentro do EMI, diminuindo o comprometimento do caráter transformador dessa modalidade ao, sobretudo, continuar a tratar os cursos individualmente, sem integrá-los de fato.

Para além das dificuldades relacionadas às concepções dos currículos dos cursos regulares e técnicos que formam o Ensino Médio Integrado, outros empecilhos são observados nessa modalidade de ensino, destaca-se: a não idealização como uma proposta educacional massiva de um novo projeto de sociedade; a necessidade de ressignificar a concepção de ensino profissionalizante; a falta de métodos de estruturação integrada; a não promoção da adequação da modalidade à realidade socioeconômica brasileira; o pouco investimento financeiro; o pouco incentivo à capacitação dos profissionais atuantes na área, e a permanência do entendimento que o ensino médio atende a finalidades específicas – como passar no ENEM ou se inserir no mercado de trabalho.

A própria concepção do Ensino Médio como etapa entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior traz a este período formativo uma certa noção de incompletude (NOSELLA, 2011;2015). Como legitimar uma formação profissional qualificada neste período escolar que garanta boas remunerações e melhores carreiras aos jovens trabalhadores se esta não é a última etapa formativa? Ainda que os estudantes consigam ultrapassar as barreiras do Ensino Fundamental, a denominação da última etapa da educação básica, pesa no sentido de soar como apenas intermediária, assim como soa erroneamente às elites e ao imaginário coletivo a

categoria formativa deste modelo de ensino garante: de status inferior àqueles que detêm apenas um diploma de técnico.

Estes jovens em sua maioria irão ingressar nos bancos universitários, compondo apenas uma mão de obra juvenil explorada pelo mercado por um curso que ou não garante uma profissionalização – na formação regular – ou mantém características de um ensino técnico mecânico no qual muitas vezes sua formação é minorizada – na formação técnica. Esta dinâmica societária a qual mantém os privilégios de determinadas classes e pauta o desenvolvimento do país é o cerne de todos os entraves pontuados nesta reflexão ao incremento de uma nova postura educativa no ensino profissionalizante. Ela reflete uma estrutura que precisa ser rompida e ressignificada e, somente assim, os agentes educativos conseguirão as estruturas necessárias para promover um EMI pleno em seus sentidos.

Unir o sentido humanístico ao instrumental no Ensino Médio Integrado caracteriza-o “não apenas como a justaposição de disciplinas, currículos, planos de cursos e habilitações profissionais, mas de uma relação orgânica do processo ensino aprendizagem, dos conhecimentos gerais com os específicos, da cultura e trabalho” (ASSIS, 2015, p. 207). É, portanto, uma ruptura clara com as concepções pedagógicas tradicionais, com o sistema educacional enraizado por séculos em nosso país, o que talvez seja a sua maior dificuldade em concretizar-se para além de uma proposta e poder ser, de fato, uma variante de um ensino emancipatório e humanístico transformador da realidade dos jovens brasileiros.

## **2.2 O HISTÓRICO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

Para compreender a conversão de uma ciência em disciplina escolar, seus códigos e objetivos, se faz necessário apreender os contextos e organização das bases da coletividade na qual se encontra (Abud, 1992; Schmidt, 2012). As finalidades dos saberes escolares vinculam-se diretamente ao projeto de sociedade que se pretende em determinado momento histórico, sendo assim variáveis ao longo do tempo. Com a História, este processo não foi diferente, conforme salienta Abud (1992, p. 173):

A História, desde que se constituiu como disciplina escolar, tem sido um instrumento de dominação ideológica, bem como as formas de organização da instrução pública. Os currículos e programas permitem que se tenha uma visão privilegiada de como estes instrumentos são manipulados pelo poder, de um modo tão mascarado que dificulta a percepção de tal fato.

No caso brasileiro, ao traçar a trajetória do ensino de História em nosso país Abud (1992), Bittencourt (2020) e Schmidt (2012) apontam que a formulação dos códigos de estudos escolares nessa área surge com a instituição do Colégio Pedro II, em 1837, que a apresentou

como disciplina em seu currículo. A princípio, a História vinculava-se à construção de uma determinada identidade nacional representativa das ideologias do Segundo Reinado e enaltecida da visão histórica europeia, positivista e pragmática, propagadora de um nacionalismo limitado aos interesses políticos do período a partir de uma concepção atrelada à tese de Von Martius publicada pelo IHGB em 1945.

Durante quase um século, a instituição escolar destacada manteve-se como modelo para o ensino (ABUD, 1992). O Colégio Pedro II formulava conteúdos e manuais à pedagogização da História no incipiente e elitista sistema de ensino brasileiro, valorizando, inicialmente, um viés instrumental pautado na historiografia europeia e na relevância aos nomes dos heróis, datas e batalhas. Ao lado das disciplinas Língua Pátria e Geografia, a História fortalecia o pensamento nacionalista e patriótico (BITTENCOURT, 2020), sem indicar a sistematização de um estudo preocupado verdadeiramente com elementos culturais e históricos locais.

As primeiras décadas do século XX marcaram uma tentativa, influenciada pela Escola Nova, da busca por técnicas de um ensino histórico mais vinculado com a realidade que se libertasse do viés pragmático do surgimento desta cadeira. Abud (1993) destaca que este também foi um momento de grande movimento social com o surgimento, por exemplo, de sindicatos e da imprensa libertária, fatos que poderiam vir a contribuir com uma modificação sob o olhar histórico escolar.

Em 1931, a reforma educacional de Francisco Campos, instituiu a seriação obrigatória e incumbiu ao Ministério da Educação a criação de um projeto a fim de sistematizar a educação de forma unificada e centralizada à elaboração de uma identidade cidadã, alicerce da consolidação de um Estado Nacional moderno (ABUD, 1992; SCHMIDT, 2012). Abud destaca que a História era concebida como o saber escolar envolvido com a prática cidadã desde a sua concepção no Colégio Pedro II e, durante o período varguista, manteve a especificidade de ser responsável pela formação humana do aluno e sua educação política, conservando o traço utilitarista da disciplina.

O conceito de cidadania estava limitado ao sentido político de compreender a existência de uma democracia na qual o dirigente foi escolhido pelo povo. Entretanto, os direitos sociais ainda eram concebidos como uma concessão dada pelos dirigentes e estes eram integrantes exclusivamente de uma elite com prerrogativas políticas e sociais próprias. Bittencourt (2020), nos sinaliza que o projeto cidadão estava estruturado na dicotomia de construir a consciência crítica dos sujeitos e permitir a conseqüente melhoria dos problemas de desenvolvimento do país sem, entretanto, destacar as características regionais, as desigualdades locais e as mudanças sociais pelas quais o país passava.

As instruções metodológicas da década de 1930 consolidaram o lugar da História como disciplina obrigatória e indicaram recomendações técnicas à concepção de um ensino histórico mais motivador ao aluno, que relacionasse os conteúdos ao presente e prezasse por um ensino dos fatos econômicos e conceitos éticos a partir da utilização do método biográfico (Abud, 1992; Schmidt, 2012). A Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, manteve o status da disciplina por assegurar sua singularidade com conteúdo específicos e currículo obrigatório.

E, ainda que após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o eixo das disciplinas essenciais ao desenvolvimento de um Estado forte e tecnológico tenha se modificado para área de exatas - com foco em Matemática, Física e Biologia -, a disciplina de História manteve o seu status de formação do caráter cidadão dos alunos. A importância da manutenção da disciplina nos currículos escolares brasileiros ficou, assim, garantida. Bittencourt (2020) destaca que o vínculo da disciplina com a formação política dos indivíduos sempre foi claro, contribuindo à estruturação da visão crítica de mundo e de transformação da realidade e a sua consolidação como área do saber de relevância.

Este cenário se modifica durante o governo civil- militar (1964-1985). Esse período, conforme aponta Bittencourt, estabeleceu um momento de grande desprestígio à área de humanas, devido, principalmente, ao peso político e social que esses campos do saber carregavam (Bittencourt, 2020; Fonseca, 2009). Foi uma época marcada por uma atenção danosa ao campo do saber histórico, com censura e perseguição política aos profissionais da área e, institucionalmente, a disciplina de História perdeu sua autonomia, sendo articulada à disciplina de Geografia com a criação, em 1971, da cadeira de Estudos Sociais.

Mais uma vez, é possível observar o modelo político de uma época deixando sua marca nos currículos escolares ao garantir uma formação planejada aos estudantes. Nesse período, ocorreu o destaque a temas exclusivamente de interesse do governo e das agências internacionais as quais dominavam as ideologias de ensino da época. Fonseca (2009, p. 25) complementa esta visão ao salientar que “o fazer histórico realizava-se, no campo da política, numa posição ambígua, pois, se por um lado estava extremamente próximo ao poder dominante, por outro se distanciava e constituía um outro poder que dispunha de estratégias, símbolos e fatos capazes de alterar o jogo das forças políticas”.

Fonseca e Além (2015) descrevem que as últimas décadas do século XX, devido ao processo de redemocratização, imprimiram uma necessidade de modificar a relação do ensino de História com a sociedade brasileira. Além da junção com outra disciplina -forma limitadora da propagação das características essenciais da área -, no currículo do 2º grau, destinado à profissionalização compulsória dos alunos, os saberes de conhecimento geral foram reduzidos

e, em especial, as disciplinas de humanas. Este quadro propagou uma ideia de falta de importância dessa área de conhecimento no desenvolvimento dos estudantes, o que manteve um pensamento errôneo na comunidade em geral de uma desnecessidade de aprendê-la mais profundamente nesta etapa do ensino.

Para Fonseca, as mudanças ocorridas no ensino de História no final do século XX e no início do século XXI são resultados das mudanças sociais, políticas, econômicas e da indústria cultural desse período, não podendo ser dissociadas dos contextos no qual se inserem. O debate democrático da década de 1980, que chega também à Educação traz consigo a necessidade de mudanças de posturas, conteúdos e modos de ensinar o saber histórico. Estes anseios transformadores foram contidos pelos arranjos sociais e políticos que historicamente mantem a dicotomia entre atender aos anseios modernizadores e aos conservadores. Apesar do cenário, pouco a pouco ocorreu o resgate das relações com a disciplina de História e sua concepção se modificou na sociedade.

Na década de 1990, diante do contexto pautado no ideário neoliberal conservador, aconteceu a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases<sup>7</sup> a qual propagou o ideal de uma educação geral ampla, pública e de qualidade a todos. A disciplina de História voltou a ter autonomia e “o conteúdo da História ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos” (FONSECA, 2009, p. 26).

Em 1997, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) com a intenção de minimizar o quadro de os baixos rendimentos escolares a partir da formulação de um novo projeto de ensino nacional. Em relação ao ensino de História, o PCN trouxe as marcas das transformações pelas quais o movimento historiográfico passava desde o final da década de 1980, com a abordagem de novas temáticas, problematizações e, inclusive, das fontes históricas utilizadas em sala. A ênfase seria de um ensino temático e multicultural, todavia, por não enfatizar o uso de concepções e ferramentas pedagógicas mais atuais e tecnológicas, por não incentivar o acompanhamento de uma modificação específica na formação docente e por não instigar uma valorização dos cotidianos dos alunos, a proposta dos PCNs somente agregaram mais temas aos conteúdos curriculares e mantiveram, num todo, um viés tradicional no ensino dessa área.

Destaca-se a esta pesquisa, por relacionar-se com o público-alvo estudado, os

---

<sup>7</sup> LDBEN (BRASIL, 1996).

documentos específicos ao Ensino Médio<sup>8</sup>. Os PCNEM's indicam como objetivo para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, conciliar o humanismo com a tecnologia, tornando os sujeitos aptos a compreender a sociedade em que vivem de forma crítica e consciente e a agir nesta socialmente de forma cidadã (BRASIL, 1997).

Para a construção do conhecimento histórico passou-se a valorizar a integração da realidade à instrução dada em sala de aula, destacando não apenas a importância de uma História mundial, mas, também, dos contextos locais e de convívio social dos estudantes enfatizando a importância destes sujeitos na construção dos processos de memória. Este documento realça ainda a importância do estudo do tempo histórico e do aprimoramento da orientação temporal dos alunos, assim como o uso de fontes históricas a uma melhor compreensão histórica.

As propostas do PCN não constituíram uma transformação acentuada no ensino de História. O documento, fruto de processos de recontextualização e de hibridismo<sup>9</sup>, ainda que tenha feito propostas mais modernas como, por exemplo, o uso da integração no ensino, apresentou um texto que contribuiu com a continuidade de características tradicionais de ensino ao manter os tópicos acerca do pensamento histórico dissociados entre si e com um proeminente destaque à ação curricular como estratégia principal à uma excelência organizacional e prática do ensino (SCHMIDT, 2009). Pode-se considerar esta estrutura apresentada como incentivadora da manutenção de um ensino instrumental em História, fato que contribui a continuidade de uma postura tradicional sob a disciplina, seus códigos e processos de ensino aprendizagem.

Outro documento a ser destacado, referente ao entendimento dos métodos para o ensino de História no Ensino Médio brasileiro, é a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2020). Previsto desde a LDBEN, atualmente, este é o instrumento legal regulador dos currículos nacionais ao dispor um conjunto de ações essenciais as quais os estudantes devem aprimorar ao longo da educação básica para uma formação humana plena. Pretende, ainda, unificar as políticas nacionais ao promover competências gerais que devem ser observadas em cada uma das quatro grandes áreas de conhecimento nas quais o ensino básico estaria dividido.

---

<sup>8</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM's) (BRASIL, 1997).

<sup>9</sup> Conforme apresenta LOPES (2005, 2008) esses processos representam reinterpretções e junções de diferentes teorias curriculares que, para atender uma finalidade específica em um dado contexto, são desconectadas de seus sentidos originais e ressignificadas. As práticas de recontextualização e de hibridismo concebem um discurso oficial legítimo aos diversos grupos sociais caracterizado por um texto ambíguo, fragmentado e plural, o qual não se pretende a ser uma adaptação dessas diversas ideologias à realidade a qual se apresenta, mas, através do antagonismo estruturado, ser um legitimador uma determinada concepção curricular em detrimento das demais.

As disciplinas não são tratadas de forma individual e autônoma neste documento, elas se integram dentro de grandes áreas afins, e, no caso da História, esta disciplina no Ensino Médio encontra-se situada na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, ao lado de Geografia, Sociologia e Filosofia. Para esta área especificamente a BNCC desta as seguintes diretrizes:

A área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, define aprendizagens centradas na análise, comparação, interpretação e construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e recursos fundantes da área. No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia essa base conceitual e, mantendo referência às principais categorias da área, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas. (BNCC, 2020, p. 470)

Observa-se que, os alunos devem apreender, além dos saberes da área geral, características próprias de cada campo do saber. Neste sentido, destaca-se a importância de desenvolver os conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental, aprender a dialogar, questionar através de uma análise crítica a realidade, comparar e compreender as diferentes culturas, ponderar sobre as relações sociais, políticas e de trabalho com um olhar ético examinando-as em conjunto com a consolidação e transformação das sociedades.

Como o documento anterior, a BNCC indica a esta área desta área com a formação cidadã dos sujeitos ao proporcionar-lhes os entendimentos políticos, éticos, de coletividade social a partir dos contextos em que se inserem e identidades que representam. Contudo, ao apresentar tais propostas sob a ótica de uma pedagogia das competências, mais uma vez observamos um texto com orientações ambíguas que mantiveram o processo de recontextualização e é orientador, na verdade, de uma concepção tradicional de ensino dentro de uma ótica neoliberal e empresarial de educação.

Segundo Schmidt (2009), os rumos do ensino histórico no XXI aponta para busca de uma concepção emancipatória a qual associe de forma mais natural a cultura histórica à escolar. No caso brasileiro, a promoção de uma educação verdadeiramente histórica que se proponha a envolver professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem à interpretação e entendimento crítico das conjunturas históricas se compõe um desafio. É uma ruptura com um sistema que não promove uma visão transformadora e analítica por sujeitar-se a formação de sujeitos passivos e conformados socialmente para sua manutenção. Entender e propagar o comprometimento ético-político dos educadores, é possivelmente um meio legítimo de promover o papel formativo desta disciplina à construção de uma consciência humana histórica, política e cidadã.

### **2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E O EMI**

Para o desenvolvimento do estudo em questão foi escolhido um enfoque na disciplina de História no Curso Técnico Integrado de Meio Ambiente no Colégio Pedro II, campus São Cristóvão III. Pretende-se com este recorte constituir uma reflexão sobre a proposta de uma educação de Ensino Médio pautada no pluralismo de ideias e da análise crítica e complexa da realidade, conforme indica o artigo 3º da LDBEN (BRASIL, 1996), e da concepção integrada no ensino profissionalizante a partir da ótica gramsciana de uma formação verdadeiramente para o trabalho e para a cidadania.

Conforme apresentado anteriormente, o Ensino Médio Integrado enquanto modalidade escolar formaliza uma perspectiva de superação da reconhecida divisão entre as formações intelectual/cidadã e técnica/para o mundo do trabalho em nosso sistema educacional. A integração dos dois cursos seria uma possibilidade de promoção, através do desenvolvimento dos eixos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, de uma formação humana única e total, capaz de abranger os dois propósitos à uma formação para vida social e para vida profissional.

O ensino de História no Brasil tem, tradicionalmente, um compromisso com a formação política e cidadã dos estudantes. E, ainda que este se vincule aos anseios formativos de determinados contextos sociopolíticos e socioeconômicos em épocas específicas, é através da História que os alunos conhecem e compreendem as diversas produções humanas e as relações destes homens em sociedade. Esse encadeamento me leva a apontar a História como uma disciplina fundamental ao desenvolvimento de uma concepção humanista de ensino por permitir a formulação de um novo olhar do sujeito em relação ao mundo em que vive, entendendo-se como ator ativo socialmente e agente transformador deste mundo.

Para efetivação de uma formação integrada, Marise Ramos (2005) indica a necessidade de seguir certos pressupostos filosóficos os quais viabilizariam a apreensão universal do conhecimento pelos indivíduos: a concepção de homem como ser histórico-social; o entendimento que a realidade concreta é uma totalidade resultado de múltiplas relações, e que a realidade objetiva é consequência de uma produção de pensamentos, símbolos que originam determinadas concepções.

Ramos complementa a lógica desse modelo educacional ao evidenciar o fato de, ao estabelecer o trabalho como princípio educativo, indicar uma posição histórico-ontológica, visto que “é pela relação homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares” (2005, p. 108). O ser e o saber profissional envolvem-se diretamente com o ser e o saber social e histórico. Compreender e problematizar

sobre a sua posição no mundo em totalidade só é possível se o indivíduo analisar e interpretar os contextos e as relações dentro destes que possibilitaram o surgimento de certos fenômenos e possa levar à sua superação.

Ao ampliarmos nosso olhar a uma perspectiva complexa de educação – abordagem pretendida nesta pesquisa - a obra de Edgar Morin (2007) destaca que a disciplina de História possui um caráter multidimensional a qual, associada às demais áreas das ciências, auxilia no aprimoramento do indivíduo em relação ao intenso fluxo de informações e conhecimentos do mundo contemporâneo. É possível, com uma educação histórica relacionar os saberes, combinando-os e contextualizando-os, sendo indispensável a um conhecimento complexo das causas e dos contextos e promotora de experiências mais significativas os indivíduos e uma reflexão sobre a coletividade na qual se inserem.

Além (2015) em sua pesquisa aponta o Ensino Médio Integrado (EMI) como uma modalidade de ensino profissionalizante a qual não se limitaria apenas aos conhecimentos técnicos formadores de sujeitos executores. Isso possibilita um outro lugar às disciplinas das áreas humanas, muitas vezes minorizadas no currículo profissional justamente por não se relacionarem às formas de fazer de determinadas profissões. A autora indica também a possibilidade de, com estas disciplinas, os estudantes terem uma instrução que vai além da pragmática ao se promover um conhecimento histórico orientado o qual contribua para ampliar e construir sua visão sobre a sociedade na qual está inserido.

É possível, a fim de desenvolver este ponto, destacar a medida em que “todo indivíduo vive cercado por um contexto histórico que o condiciona, permitindo certas ações e negando-lhes outras” (PEREIRA e GIACOMONI et al, 2018, p. 16) e que “apreender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente” (RAMOS, p. 108, 2010) a disciplina de História se liga à gênese e a propagação das demais áreas dos conhecimentos escolares, gerais ou técnicos. Logo, parte-se do princípio de que esta é uma disciplina facilmente articulável com as diversas áreas do saber sendo capaz de promover diversas atividades de integração e se liga diretamente às propostas pedagógicas humanistas e politécnicas que dão sentido ao EMI.

Além revela que o ensino de História no EMI, embora dada a sua importância, é um campo com muitos silêncios, relacionados, principalmente, ao desprestígio da área em relação as demais disciplinas técnicas na modalidade e pela insuficiente análise sobre as características, objetivos, finalidades e conteúdo da disciplina, relacionados os demais campos do saber que formam o curso na promoção de um ensino integrado, humanista e omnilateral. Isso pode ser facilmente respaldado em uma busca rápida no banco de teses e dissertações da CAPES pela

quantidade ainda hoje ínfima de resultados sobre o tema. Contudo, a autora aponta que existe uma certa unidade nos poucos trabalhos sobre este ramo do ensino já que a organicidade e os objetivos desta área do saber são dados justamente pela relação estabelecida pela ideologia politécnica entre o homem e o trabalho. Ao destacar o papel do indivíduo enquanto sujeito histórico é expressa a importância deste como produtor de conhecimentos e saberes na sociedade, deixando claro uma necessidade latente de estudar a aprimorar as conexões da coletividade e os papéis de cada um no todo social.

A literatura sobre as discussões das práticas disciplinares no Ensino Médio Integrado permanece preocupada com efetivação prática da integração curricular, uma utopia na maioria das instituições de ensino. As análises estão concentradas basicamente na superação do sistema dual sem estabelecer uma relação concreta entre as funções dos diversos campos do saber do ensino profissionalizante integrado (RAMOS, 2005). Não existe uma especificação sobre quais incumbências cada área estaria responsável para participar e, principalmente, para auxiliar na concretização de um Ensino Médio verdadeiramente integrado enquanto modalidade inovadora e promotora do almejado ensino unitário omnilateral, assim como estas obras tendem a colocar em segundo plano o fato que no sistema educacional brasileiro a divisão disciplinar ainda possui um forte status curricular e social e que qualquer desenho de integração dificilmente terá sucesso sem considerar esse fator.

Estes estudos inclinam-se a desconsiderar que, na verdade, há uma manutenção da ótica tradicional de ensino de característica fragmentada e disciplinar também no EMI. E, embora inúmeros autores indiquem uma dificuldade latente na formulação de uma proposta articuladora das duas concepções que constituem esse segmento educacional (KUENZER, 2002; NOSELLA, 2011; RAMOS, 2005, FIGOTTO, 2018), o hiato de trabalhos e estudos os quais pretendam entender a realidade presente nas escolas para, enfim, desenvolverem perspectivas práticas ao desenvolvimento de um Ensino Médio Integrado, limita uma exploração maior sobre o propósito da função das disciplinas – mantidas ainda em separado em ambos os cursos de formação.

Outro ponto de destaque é que dentro do ensino profissionalizante, mesmo na modalidade integrada, existe uma certa hierarquia que mantém as disciplinas ligadas ao modo de fazer, à profissionalização em si, com uma condição diferenciada das de conhecimentos básicos. As dificuldades encontradas para integração dos cursos no EMI rodeiam o imaginário coletivo de que, no curso técnico, as disciplinas de especialização teriam mais importância já que seriam elas as garantidoras do diploma que leva ao mundo do trabalho, finalidade ainda muito vinculada a esse tipo de formação. Pode-se destacar que:

Este não é um aspecto menor, ao contrário, é central, pois os aparelhos de hegemonia têm inculcado a ideia à grande parte dos trabalhadores e a seus filhos de que conhecimento gerais e básicos e disciplinas como História, Sociologia, Literatura e atividades culturais são perda de tempo. (FRIGOTTO, 2018, p. 59)

Ao apresentar anteriormente a disciplina de História como a área envolvida diretamente com a formação política dos estudantes, responsável pelo entendimento das relações entre o passado e o presente e promotora de uma análise crítica da realidade traçamos um paralelo imediato desta com os ideais do EMI. O conhecimento histórico, portanto, é uma orientação importante para que se atinja dentro da modalidade de ensino em questão o seu objetivo chave de uma formação humana total dos sujeitos, tornando-os aptos a operar como agentes sociais e profissionais conscientes.

É possível observar, com isso, uma clara vinculação da disciplina destacada com os eixos do trabalho e da cultura. E, se num primeiro momento essa associação pode ser negligenciada, o fato de ambos serem igualmente produções humanas leva a História a se articular igualmente com o aprimoramento dos sentidos dos eixos da ciência e da tecnologia. Isto é possível pelo exame que a disciplina possibilita dos avanços técnicos na humanidade, as transformações demandadas, suas consequências e seus vínculos com o tempo presente. A História, enquanto ciência, também analisa a relação desses eixos, inclusive para articulação e necessidade de inovações futuras as quais aprimorem as atividades técnicas e vivência humana em comunidade.

A educação histórica é uma área capaz de promover consciência crítica sobre os lugares ocupados por cada indivíduo na sociedade, uma área de combate aos tradicionais valores sociais, promotora de questionamentos e, conseqüentemente, de ruptura com o sistema vinculado pelos aparelhos de hegemonia e, por isso, colocada à parte no projeto educacional do nosso país mais preocupado com a formação de sujeitos conformados e preparados apenas para atender e manter as estruturas do mercado de trabalho capitalista. Acredita-se ao desenvolvimento desta pesquisa que a História é uma disciplina chave capaz de gerar os elementos pedagógicos necessários ao EMI ao integrar os fenômenos científicos aos sociais que formam os conteúdos didáticos, mas que, na verdade, são estruturas escolhidas, analisadas e reproduzidas socialmente.

A partir da reflexão apresentada é possível apreender a função da História no EMI como uma área capaz de trabalhar a consciência da realidade e sua transformação; o eixo da cultura e do trabalho como produções humanas essenciais; o eixo da ciência e da tecnologia como produções transformadoras da realidade e das relações humanas nos contextos nos quais se inserem; aprimorar a integração com outras áreas. Destaca-se, fundamentalmente, o vínculo intrínseco desse campo do saber com o desenvolvimento de um ensino humano emancipatório,

político e ético, sendo, portanto, uma área significativa ao progresso do EMI nas instituições de ensino do país.

### **3 O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Nesta parte da pesquisa será promovida uma discussão bibliográfica do tema currículo escolar com enfoque em sua proposta integrada na modalidade de EMI. Esta análise visa entender de quais formas os documentos oficiais articulam-se à promoção da integração entre os cursos de ensino regular e ensino profissionalizante com a finalidade de cessar o dualismo entre ensino intelectual e manual inerente ao nosso sistema de ensino.

Além das instruções normativas que oficializam as organizações curriculares a nível nacional, observaremos os princípios norteadores, dentro da literatura de referência no tema, para elaboração da composição do currículo integrado. Será traçado um paralelo entre a teoria pedagógica e as adaptações apresentadas nos documentos oficiais para ressignificar os conceitos difundidos interessados na elaboração de um código organizacional fomentador de uma formação direcionada aos propósitos da sociedade vigente. Com isso, estima-se compreender se esses indicativos fundamentam transformações verdadeiras na educação tradicional. A análise trabalhará tanto a nível macro (documentos oficiais nacionais) quanto a nível micro (documentos institucionais do centro educativo pesquisado), delineando a expectativa pretendida com a atuação prática no EMI.

E, entendendo que a modalidade ainda se apresenta como travessia a um modelo emancipatório e igualitário (CIAVATTA, 2005), explorará um novo enfoque à integração como via de ruptura com as bases tradicionais de ensino. A proposta, focada no uso da contextualização e na teoria da complexidade, será examinada como via à efetivação de uma *práxis* humanista e total do conhecimento no âmbito do EMI. Dando ensejo a um outro modo de fazer capaz de estimular a criatividade docente, a integração dos conhecimentos e uma abordagem contextualizada próxima ao cotidiano dos alunos, promovendo a criatividade e a reflexão em todos os sentidos da vida humana.

#### **3.1 NOÇÕES DE CURRÍCULO**

A temática sobre currículo escolar tomou forma como área do saber com Bobbit em sua obra *The Curriculum* (1918). Foi classificado como um descritor dos objetivos e das finalidades do método escolar a fim de atingir as capacidades humanas necessárias aos alunos para realizarem suas futuras atividades (SILVA, 2020). As atuais abordagens sobre o tema

desenvolveram inúmeros pontos de vista em relação aos significados e objetivos deste dispositivo pedagógico, as quais incluem ser desde uma expressão utilizada para caracterizar a grade disciplinar de um curso a um termo vinculado ao modelo instrucional formativo ideológico de uma sociedade em uma conjuntura distinta.

Devido à multiplicidade de sentidos dada a este assunto, o presente trabalho desenvolveu-se a partir de uma abordagem crítica e pós-crítica, com a noção de que os currículos são instrumentos pedagógicos organizadores dos conhecimentos educacionais formais e informais intrínsecos à construção de um modelo de cidadão almejado pela sociedade. Ao elencarem os tópicos oferecidos por uma disciplina determinam os conhecimentos que serão transmitidos aos grupos de estudantes e ao estabelecerem padrões e normativas sobre as suas finalidades educacionais indicam a *práxis* a ser aplicada no ambiente educacional. Seus efeitos, entretanto, ultrapassam a esfera escolar visto que se vinculam diretamente “à produção de saberes e às relações de poder que sustentam a ordenação do contexto social” (LOPES, 2008, p.9) por serem “a expressão de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, P.17).

Esta percepção caracteriza o currículo como um elemento de conexão sistemática entre a sociedade e o sistema educacional (SACRISTÁN, 2000). Pode-se compreendê-lo como uma estrutura construtora de uma conjuntura histórico-social à medida que suas atividades elaboram a *práxis* pedagógica, com temáticas e normas específicas, que possibilitam a perpetuação da ordem hegemônica vigente na sociedade. É verdadeiramente um instrumento inventor de tradições (GOODSON, 2019).

Um currículo escolar, dependendo da ideologia propagada no contexto observado, pode ser tanto um instrumento capaz de estabelecer vias à formação de sujeitos criativos, críticos e emancipados quanto de sujeitos mecânicos e conformados com a realidade social em que estão postos. O modelo do viés formativo é uma escolha – embora muitas vezes implícita – resultante da realidade na qual as instituições de ensino se inserem e, principalmente, dos valores da sociedade que estas reproduzem. Outrossim, sua prática está vinculada às experiências e vivências do corpo docente e estudantil, as quais transmitem igualmente valores subjetivos e sociais que impactam na análise e na manutenção da ordem ideológica constituída. Logo, o currículo não é um elemento imparcial, tampouco igualitário.

Para uma análise do currículo no Ensino Médio Integrado, tomar-se-ão como referência de currículo oficial (prescrito) as instruções dadas pelas Base Nacional Curricular Comum

(BNCC) (BRASIL, 2017) e pela Resolução CNE/CP nº1/2021 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021). Essa escolha ocorre pelo fato de a modalidade possuir uma base formativa fundamentada em três instâncias: a base nacional comum, o núcleo diversificado e a educação profissional e tecnológica. Estes documentos destacam finalidades e padrões gerais que compõem os objetivos educacionais de nível nacional e local embasando leis, normas, livros didáticos e projetos pedagógicos.

É importante destacar, segundo Lopes (2005;2011) e Kuenzer (2009), que as publicações oficiais em suas esferas macro (nacional) e micro (local) passam por processos de recontextualização e hibridismo<sup>10</sup>. As diretrizes tendem a indicar uma abordagem moderna e voltada aos anseios sociais, promovendo textos democráticos de uma educação ética e universal, que, contudo, estruturam um discurso pedagógico, composto por termos ambíguos e imprecisos, agradável e adaptado ao contexto específico em que se insere e à ordem social que perpetuam. Essa dinâmica produz a impressão errônea de que os documentos curriculares oficiais são elaborados para atender exclusivamente o público direto da comunidade escolar – alunos, professores, dirigentes escolares, técnicos educacionais e familiares – quando, na verdade, essas regulamentações atendem também aos interesses das diversas agências de fomento nacionais e internacionais as quais possuem um modelo instrutivo claro vinculado à manutenção das estruturas do sistema social em questão.

Na sociedade contemporânea, as mudanças dos paradigmas socioeconômicos caracterizadas pela flexibilização dada pelo fluxo intenso de informações, pela descentralização da cadeia produtiva, pela automatização e, por consequência, pela especialização para atuação nas diferentes esferas da cadeia produtiva, pela geração de grande volume de produtos e pelo aumento do consumo. Esses paradigmas refletiram nas instituições de ensino na busca da formação de habilidades que gerassem competitividade e qualidade nas execuções do grupo discente inserido no mundo globalizado.

Conceitos que já eram utilizados nas filosofias educacionais, como interdisciplinaridade, cooperação, independência, democracia, liberdade, ensino global perdem seus sentidos originais e são distorcidos e ajustados, junto aos novos conhecimentos e aos novos

---

<sup>10</sup> A recontextualização infere nas transformações dada as novas interpretações dos discursos e dos textos oficiais produzidos a fim de inseri-los em contextos distintos. O hibridismo está relacionado aos novos arranjos dados ao conhecimento escolar produzido que se articulam com outros saberes, inseridos, referindo-se e influenciados à sociedade em que se localizam, não sendo exclusivos de determinado campo e sim fruto das relações sociais e de poder que os permeiam.

valores exigidos pela nova mentalidade produtiva. Promove-se, com isso, um novo modelo educativo que mantém a tradição de um ensino utilitarista e submisso vinculado à obediência em sala de aula, nos ambientes profissionais e na atuação cidadã em sociedade (SANTOMÉ, 2006).

No caso brasileiro não foi diferente. Os documentos destacados ressignificaram as abordagens pedagógicas conferindo certo caráter inovador e progressista a temas e modalidades de ensino já utilizadas no meio educacional empregando com conceitos de significação ampla e sem o indicativo de uma base transformadora sólida capaz de reformular o sistema educacional a uma proposta educacional emancipatória. Ao contrário, “com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se essencialmente capitalista” (SILVA, p.81, 2020) e em inúmeras passagens podemos observar evidências claras de alinhamento com as perspectivas do sistema produtivo, de um ensino de essência tradicional e meritocrata vinculado à manutenção do *status quo*.

Todavia, ao estabelecer uma reflexão sobre currículos escolares, é preciso estar atento ao fato de que esses documentos ao mesmo tempo que fornecem limites em suas narrativas e disputas políticas sobre a ação dos agentes educativos e para a formulação da estrutura acadêmica formativa, por utilizarem conceitos os quais também indicam uma abordagem educacional humana, crítica e universal, fornecem os elementos à superação do modelo corrente. E, diferente do que muitos imaginam, há uma dinamicidade no currículo resultante de suas adaptações aos contextos nos quais se inserem, levando-o a romper com sua face formal e ingressar no âmbito do real.

As brechas dos posicionamentos oficiais formam espaços de disputas no sistema educacional contra uma organização utilitarista e pragmatista. Elas possibilitam uma atitude verdadeiramente inovadora e revolucionária preocupada em fornecer aos jovens os conteúdos e as ferramentas necessárias às suas transformações sociais sem estar vinculada exclusivamente à manutenção dos anseios mercadológicos neoliberais.

O que determinará a orientação da instrução pretendida será o procedimento pedagógico dos agentes educacionais, com destaque à prática docente em sala de aula, os quais também traduzem as normativas de acordo com as suas noções éticas e políticas particulares (LOPES, 2011; MOREIRA, 2013; FRIGOTTO, 2018; SILVA, 2020). Somente uma atuação com processos educativos pautados em uma postura integradora humanista engajada ética e politicamente vai garantir o elemento integrador capaz de transmutar um projeto educacional dominado pelas práticas produtivas.

### 3.2 O CONCEITO DE CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO

Antes de promover o exame sobre a concepção de currículo integrado nos documentos citados, cabe uma ponderação sobre o adjetivo o qual caracteriza esta modalidade. Segundo o dicionário Caldas Aulete<sup>11</sup>, o termo integrado refere-se ao que se integrou, e de cujos elementos ou partes funcionam de maneira complementar. Um currículo integrado possibilitaria a articulação dos diversos campos do saber a uma visão complexa sobre os fatos e fenômenos científicos e sociais conduzindo a uma postura pedagógica ética e sociopolítica. Essa proposta resultaria em processos de ensino-aprendizagem globais, significativos, humanos e democráticos (DELBONI, 2012). E, em relação ao Ensino Médio Integrado, a integração abrangeria uma associação sólida entre os conhecimentos da Educação Básica e da Educação Profissional e Tecnológica com o intuito de promover uma formação omnilateral e politécnica aos estudantes (CIAVATTA, 2005).

Segundo Santomé (2006), o currículo integrado na atualidade é uma proposta de mudança da formulação e do emprego didático dos conteúdos escolares na busca da promoção de um exame minucioso sobre os direitos, os comportamentos e os princípios, devido as interconexões e completude nova realidade globalizada. Esta seleção proporcionaria uma instrução ao desenvolvimento de habilidades de convivência e cooperação de um mundo coletivo dadas as acepções culturais, políticas e econômicas de uma determina conjuntura histórica. Portanto, para fornecer esse olhar global sobre a sociedade, os currículos, dentro da perspectiva integrada, têm a atribuição de articular os diversos conhecimentos técnicos e sociais, ampliando a capacidade de compreensão dos alunos sobre suas realidades e estimulando uma reflexão crítica, autônoma e democrática das relações que compõe as suas vivências.

A noção de um currículo integrado promove uma nova perspectiva disciplinar a partir de uma relação mais próxima entre os diversos campos do saber em oposição à tradicional categorização hierárquica das áreas na organização, na transmissão e na assimilação dos conteúdos escolares, abrangendo conceitos de interdisciplinaridade. Esta não é uma concepção recente, Bernstein ao apresentar os conceitos de classificação e de enquadramento<sup>12</sup> já apontava

---

<sup>11</sup> Disponível em <http://www.aulete.com.br>

<sup>12</sup> A classificação diz respeito aos limites estabelecidos entre as disciplinas em relação às suas características particulares e o enquadramento associa o contexto em que estão inseridas e será difundido o saber dentro do arranjo pedagógico estabelecido. Um alto grau de classificação e de enquadramento inviabiliza o currículo integrado, por manter as disciplinas fechadas em si. Para que este se desenvolva é preciso uma prática que mantenha as relações as mais próximas possíveis, diminuindo essas divisões. (LOPES, 2011).

um novo olhar sobre os saberes disciplinares a partir da necessidade de um diálogo efetivo entre as áreas de conhecimento em conjunto com as práticas pedagógicas e o cotidiano dos estudantes e os dispositivos sociais de controle (LOPES, 2005; 2011).

Esta concepção pretendia a realização de um vínculo educativo transformador não apenas dos nexos disciplinares, mas de uma formação mais significativa que pudesse aprimorar os sentidos da aprendizagem diante dos desafios de um novo contexto socioeconômico ao mesmo tempo que permitisse uma prática educativa mais igualitária diante dos obstáculos que o próprio sistema produtivo impõe. Todavia, conforme indica Lopes (2002) a promoção dessa integração curricular distanciou-se, devido aos processos recontextualizadores, gradativamente de sua intenção original e passou a incorporar outros sentidos e finalidades educacionais, à medida que foi abordada por variadas conjunturas.

Conforme apresentado, o decurso de ressignificação globais e locais dão uma nova roupagem às tendências e, em relação à integração curricular, atualmente, é nítida uma vinculação desta perspectiva com a ótica da pedagogia das competências. A articulação entre os campos de conhecimento parece estar mais comprometida em desenvolver nos estudantes habilidades direcionadas ao “melhor fazer” e ao “ser flexível” do que ao “saber fazer” de fato. O reflexo da natureza neoliberal da sociedade teve o foco transformador desta orientação restrito à organização curricular sem discutir o papel dos conteúdos na educação e suas relações com a manutenção da sociedade em vigor.

Ramos (2005) aponta que o ensino integrado deve ser um ensino comprometido com uma interpretação ampla dos fenômenos pautada no materialismo histórico-dialético. Com essa abordagem seria possível perceber as variadas conexões que influenciam os fenômenos e compreendê-los como processos os quais muitas vezes não se determinam apenas por uma área do saber, mas sim integram e agem em inúmeras intervenções. Para esta autora, os conteúdos de aprendizagem não servem a um determinado fim apenas, já que, se observados historicamente, podemos percebê-los em um vínculo contínuo entre a educação e sociedade, se adaptando conforme a especificidade dos contextos em que estão empregados, o que limitaria uma ação baseada apenas na hierarquia dos saberes, comumente empregada nas instituições de ensino.

A integração curricular, segundo as Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM)<sup>13</sup>, abarca três fundamentos principais: a interdisciplinaridade, a contextualização e a tecnologia. O documento decorrente deste, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC),

---

<sup>13</sup> Documento precursor da BNCC. (BRASIL, 2000).

manteve o compromisso com uma educação integrada a partir dos parâmetros estipulados, deixando a cargo das instituições de ensino e seus currículos, em nome de suas autonomias, desenvolverem seus próprios métodos a fim de atingirem a integração sugerindo apenas diretrizes gerais sobre esses temas.

Em linhas gerais, a BNCC indica que os currículos devem promover a aprendizagem de conhecimentos gerais significativos ao desenvolvimento das diversas habilidades dos estudantes - práticas, cognitivas e socioemocionais. Ao longo de suas formações os jovens estariam aptos a tornar-se sujeitos ativos socialmente e futuros trabalhadores dotados de um conhecimento amplo e universal que os habilitasse a solucionar as imprevisíveis questões do mundo do trabalho. Observa-se um deslocamento do sentido de uma educação integral em sua essência, símbolo de um modelo de transformação social, para garantir a manutenção das escolas interessadas conforme a concepção gramsciana, reflexo das estruturas de poder dadas pelo sistema produtivo do país (FRIGOTTO, 2018).

Serão trabalhados os três fundamentos apontados para melhor compreender a proposta de um currículo integrado no sistema de ensino brasileiro. No que tange a interdisciplinaridade, a BNCC estabeleceu que as disciplinas escolares tradicionais estariam reunidas em uma base comum composta por quatro grandes áreas de conhecimento de acordo com suas características afins – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O núcleo diversificado será formado por campos do saber entendidos como complementares à base comum à medida que respeitem as competências exigidas em cada nível de escolaridade e atendam as especificidades de cada instituição ao unir a teoria com a realidade prática local.

Todavia, essa medida não pode ser entendida como uma proposta que contribua efetivamente à integração do conhecimento escolar. As disciplinas encontram-se dispostas em blocos engessados e qualificados de acordo com a similaridade dos campos didáticos, isto coopera com a manutenção do modelo disciplinar fragmentado e dificulta a consolidação do ensino interdisciplinar por condicionar os campos do saber em sistemas fechados com características e assuntos próprios, perpetuando o ensino conteudista. Ao conservar a classificação e hierarquização dos campos do saber, o documento manteve também a fragmentação do ensino separado por áreas específicas, e por apenas agrupá-los e ditar as competências a ser desenvolvidas, não ofereceu uma diretriz apropriada para superar o tradicional arranjo disciplinar e promover verdadeiramente uma integração curricular.

Ângela Chades (2011) indica que a interdisciplinaridade é um conceito que, ao interligar

as disciplinas escolares a partir de um trabalho colaborativo contínuo entre a equipe pedagógica, viabiliza a apreensão do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem por abordar diferentes pontos de vista na resolução de determinada problemática possibilitando aos alunos explorarem novas perspectivas e ampliarem suas habilidades cognitivas sobre determinada questão. Santomé aponta que essa prática pedagógica traz um outro olhar ao conhecimento por não o definir apenas sob um único ponto de vista, aumentando as capacidades de investigação, compreensão e crítica dos assuntos abordados pelo alunado sendo imprescindível “ensinar-lhe a contemplar a realidade com um maior número de perspectivas para alcançar um olhar mais objetivo e real” (DELBONI, p.284, 2012), seria um método alinhado aos preceitos de um ensino humanista e integral.

Inúmeros impeditivos à concretização desta prática podem ser observados no nosso sistema de ensino. Essa concepção tende a esbarrar na tradicional separação dos saberes curriculares em áreas delimitadas de ensino correspondentes às áreas científicas. O saber disciplinar ainda hoje é marcante nas instituições escolares. Além da divisão por áreas, as disciplinas possuem níveis diferentes de prestígio na comunidade escolar o que gera tortuosas relações de poder nos currículos e na sociedade, comprometedoras da execução de um plano de ensino articulador do conhecimento de forma igualitária (LOPES, 2008; CHADES, 2011; ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015). Além disso, as dificuldades operacionais, materiais e humanas encontradas hoje nas escolas brasileiras são impedimentos notórios à não formação de um cenário favorável à troca entre docentes e à criatividade na abordagem didática para elaboração de novos instrumentos e ações que valorizem as experiências próprias do ambiente escolar – dentro de uma perspectiva dialógica do processo de ensino-aprendizagem - tão necessárias à materialização das atividades interdisciplinares.

Sobre o fundamento de contextualização, esta é uma metodologia dedicada à utilização dos saberes prévios – formais e informais - dos estudantes e de uma análise profunda da realidade na qual eles estão inseridos a fim de promover uma aprendizagem mais significativa ao aplicar elementos comuns e de mais fácil compreensão destes. Para a BNCC, esse pressuposto garante sentidos aos conteúdos transmitidos aos alunos por trabalharem os contextos de suas realidades e proporciona protagonismo estudantil dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se que esse aspecto na instrução oficial está vinculado à noção de “aprender para vida”, de executar as funções de sua vivência atual e futura. Esse ponto de vista difere da teoria pedagógica que, na verdade, propõe uma didática atenta às vivências dos alunos e suas

ações sociais em caráter de incluir as experiências e formar um sujeito ativo social, política, ética e economicamente. No caso do documento, a perspectiva encontra-se vinculada à concepção mercadológica de formar os jovens exclusivamente para exercerem suas funções laborais quando adultos (FRIGOTTO, 2018).

Em contrapartida, a partir de uma visão humanista de ensino, o currículo integrado que aplica a contextualização ao valorizar as experiências e vivências dos alunos como propósito pretende que esses sentidos estejam acompanhados de uma reflexão crítica da realidade vivida à construção de um novo olhar sob as diferentes conjunturas e de uma nova vivência que atendam suas expectativas enquanto sujeitos sociais. Os conteúdos escolares vão muito além das propostas e abordagens disciplinares, já que “os processos de dominação não estão centrados somente na questão de classe social, mas também em outros aspectos como raça, etnia, gênero, sexualidade, entre outros” (ARAÚJO, p.35, 2018).

Santomé (DELBONI, 2012) indica a factibilidade do currículo oculto e a importância da abordagem de temas controversos do nosso dia a dia a fim de serem levados a compreender os problemas da realidade em que estão inseridos como violência urbana, impactos ambientais, consumismo, relações interpessoais etc. Uma visão analítica complexa sobre os fatos e fenômenos cotidianos associados aos conteúdos de ensino enseja uma postura emancipatória e solidária acerca dos modos de fazer, viver e conhecer permitindo que os indivíduos possam desfrutar de suas múltiplas capacidades humanas e transformem sua existência a fim de aprimorarem suas ações sociais na coletividade e nas gerações futuras.

O último fundamento, a tecnologia, percorre todo o documento da BNCC sendo explícito, inclusive, na nomenclatura utilizada para designar os grupos estruturais que constituem o ensino na última etapa da Educação Básica. Para o Ensino Médio, indica-se que o conhecimento a ser transmitido aos estudantes garanta a sua preparação às atividades capacitando-os acerca dos fundamentos científicos-tecnológicos à instrução do presente nível de ensino e à aplicação prática profissional futura. Um tópico visivelmente atrelado às pretensões neoliberais de ensino.

Um currículo integrado humanista ao trabalhar a tecnologia entende que este é um campo interligado ao desenvolvimento da humanidade sendo “dimensão fundamental de mudança social” (SOFFNER, p. 151, 2013). Ao aperfeiçoar as técnicas científicas para aprimorar os trabalhos cotidianos, os indivíduos modificaram suas relações com o saber, o fazer e o ser em sociedade. O seu uso é um prolongamento das aptidões humanas e tem uma natureza social e histórica (AZEVEDO, 2015). É neste sentido que a tecnologia pode ser compreendida

como de extrema importância ao desenvolvimento de sujeitos emancipados, criativos e capacitados a transformar suas realidades pessoais e coletivas ao inovarem nas aplicações científicas a fim de atenderem e transformarem suas realidades materiais (SALLES, 2017)

Soffner (2013) e Salles (2017) trazem a reflexão de que tecnologia não é apenas o acúmulo de lógicas cognitivas ao aprendizado de métodos utilizados em diferentes profissões ou, no caso da escola, para solucionar problemas das áreas disciplinares. Ela proporciona a dimensão do concreto aos conhecimentos científicos, estimulando a investigação e a autonomia dos alunos, processo este facilitador do aprimoramento do conhecimento escolar. Compreende, igualmente, o conjunto de ferramentas aplicadas pelos docentes a fim de aprimorarem sua didática de facilitarem o processo de ensino-aprendizagem. Atinge o princípio de contextualização porquanto são inseridos elementos cotidianos dos alunos – como uso do computador e do celular – no ambiente escolar, gerando familiaridade e tornando a aprendizagem mais significativa.

Outrossim, como o conhecimento não é oferecido de forma igualitária a todas as esferas sociais, o grupo que recebe um ensino intelectual em todos os níveis de escolaridade é restrito e, conseqüentemente, torna-se produtor teórico e prático do saber científico de ponta, e, como o poder aquisitivo é desigual dentro da sociedade, restringe-se também o público consumidor de determinadas tecnologias. Soffner alude à obra de Paulo Freire e relembra que toda tecnologia, ainda que seja expressão direta da práxis humana, carrega em si uma influência ideológica. Sendo assim, a fim de viabilizar um projeto educativo humanista ético-político que permita que as relações tecnológicas dentro das instituições de ensino sejam as mais igualitárias possíveis, ampliando o acesso, o trabalho engajado dos profissionais de ensino é essencial à formação de jovens aptos realmente a “saber” e a “fazer” e que entendem que o controle educacional ao qual estão submetidos é também uma forma de limitação científica por parte dos grupos dominantes para, a partir disso, estarem aptos a aplicar seus conhecimentos dentro de uma realidade transformadora.

Em relação à Resolução CNE/CP nº1/2021 (BRASIL, 2021) este documento apresenta objetivos e normativas gerais à estruturação de toda modalidade de Educação Profissional e Tecnológica no país. Tem como fundamento principal o trabalho como princípio pedagógico e destaca a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade como estratégias educativas. De acordo com esta resolução os currículos devem promover a integração entre a ciência, a cultura e a tecnologia e, por conseguinte, o pluralismo de ideias alinhando seus objetivos, conceitos e ações didáticas às necessidades socioeconômicas do sujeito e da

coletividade instruindo ao desenvolvimento da cidadania e das práticas produtivas.

Em relação ao Ensino Médio Integrado, pontua que:

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas:

I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica

[Art.20] § 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.

É possível observar que, embora traga a modalidade integrada de Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica, o documento não indica diretrizes incentivadoras a um currículo integrado nesta etapa educacional. Contudo, por evidenciar o trabalho como princípio pedagógico e a interdisciplinaridade como eixo norteador das propostas educativas em EPT, assim como destacar a BNCC como um instrumento normativo oficial basilar para o EMI, consideraremos a existência de uma disposição implícita por essa forma de organização curricular.

Igualmente, ainda que haja a indicação dessa categoria em EPT desde a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), é nítido que apenas a promulgação de uma nova modalidade educacional e de um outro viés curricular não é crucial à renovação das práticas dentro do sistema de ensino (SACRISTÁN, 2000). E, no caso brasileiro, o envolvimento peculiar entre as estruturas do capitalismo dependente e a educação, limitam até mesmo o alcance das propostas normativas e de seus textos, polivalentes e imprecisos (FRIGOTTO, 2018).

Uma prática verdadeiramente integrada visa suplantar as especificações de uma formação flexível e utilitária ao mundo do trabalho ao atuar nas entrelinhas dos documentos oficiais e além das disputas políticas em voga, compreende a possibilidade de potencializar os sentidos de uma educação cidadão e total dos jovens estudantes. Araújo e Frigotto (2015) destacam que a ação integradora no EMI está comprometida em alterar o lugar comum dos currículos como determinantes de um modelo formativo subordinado o qual almeja uma postura social pré-definida a serem promotores de autonomia pessoal e profissional. Somente o exercício comprometido com processo educativo ético e político garante uma efetiva utilidade

social da educação profissionalizante por empenhar-se na ruptura com os populares modelos formativos vinculados a uma educação mercadológica.

“O ‘conhecimento técnico’ relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção” (SILVA, p. 48, 2020). Por isso, uma postura engajada dos agentes educativos é elemento estruturante da ruptura significativa das perspectivas sobre a formação profissional. Integrá-lo à base regular de forma efetiva contribuiria à ampliação do entendimento das relações complexas da nossa sociedade ao unir os saberes técnicos aos gerais. A prática integrada no EMI favorece o aprimoramento de novas estruturas sociais de conhecimento e o amadurecimento sobre a formação de jovens trabalhadores os quais estariam dotados também de consciência social.

Os jovens formados por uma base de EPT integrada e humanista se entenderiam para além de agentes produtivos. A conquista de compreensão histórica, política, cultural, econômica, coletiva e teórica refinaria suas percepções enquanto atores sociais ativos e progressistas em relação ao grau de participação de suas individualidades nesse coletivo social. É uma transgressão ao modelo produtivo neoliberal e, por isso, encontra inúmeras barreiras para se efetivar na prática.

### **3.3 O CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

Nesta etapa será realizada uma revisão sobre os documentos curriculares da instituição de ensino na qual a pesquisa se desenvolverá. O propósito desta iniciativa é o de verificar os preceitos organizacionais favoráveis - ou não - a uma educação integral humanista. Para tal, analisaremos o Projeto Político Pedagógico Institucional (2017-2020), o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), a apostila oficial com a descrição dos cursos técnicos oferecidos pelo Colégio Pedro II (2018), o componente curricular do Curso Técnico de Meio Ambiente (2019) e o Projeto Pedagógico do Curso de Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio (2021), no qual se estabeleceu o recorte desse trabalho.

A instituição, criada na cidade do Rio de Janeiro em 1837, é uma das mais antigas do país e oferece cursos de Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica e Educação Superior. Possui estrutura multicampi (sendo 14 Unidades Escolares ao total) e departamental e tem como missão “promover educação de excelência, sendo pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, resultando na formação de pessoas

capazes de intervir de modo responsável na sociedade” (PDI, 2019, p.21).

Em 2012, o Colégio Pedro II foi integrado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>14</sup>, sendo equiparada aos Institutos Federais de Educação. Desde 2006 já ofertava cursos na modalidade de EMI e PROEJA<sup>15</sup>. Gradativamente, tem ampliado o quadro de cursos técnicos ofertados à comunidade e, hoje, são oferecidas cinco formações na modalidade de EMI em cinco *campi* diferentes. A instituição enuncia que a formação oferecida nessa categoria de ensino possui características de cursos de tempo integral já que as cargas horárias das disciplinas regulares quase não se diferenciam das relacionadas ao Ensino Médio Regular ofertado no colégio e, a elas, somam-se as disciplinas técnicas e o estágio obrigatório para conclusão dos cursos.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) destaca ser finalidade deste centro de ensino o compromisso com uma instrução qualificada a formar sujeitos capazes de atuar nos inúmeros campos que compõem nossa sociedade e na vida profissional; a promoção da integração entre os níveis de escolaridade e as modalidades de ensino ofertadas; proporcionar a ação democrática em suas instâncias; efetivar as práticas pesquisa, a criatividade, a produção cultural e o aprimoramento social e científico (PDI, 2019, p. 22). Estes princípios estão em consonância com o objetivo central da instituição de um ensino que engaje a participação ativa do alunado em sociedade com uma formação completa e integrada.

O Colégio Pedro II afirma em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) ser um centro de ensino de base tradicionalmente humanista e que pretende a qualificação dos estudantes ao exercício da cidadania como seres humanos críticos e autocríticos, capazes de atuar nas situações com consciência política, social e cultural solidária e tolerante às diferenças. Aponta que a função educativa transcende os sentidos de mera transmissão de conteúdos e a ação de ensinar tendo por meta uma emancipação e empoderamento dos sujeitos em relação aos saberes formais e informais permitindo que estes atuem ativamente nos contextos plurais de suas vivências.

Este documento resultou do debate coletivo entre as diversas instâncias da comunidade escolar e levou três anos para sua conclusão. A intenção foi a de viabilizar a criação de um plano o mais democrático possível para reflexão e solução das adversidades curriculares encontrados na instituição. Seus fundamentos são dados pela LDBEN (BRASIL, 1996), PCNs e DCNs e em relação ao EMI, aos fundamentos do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

---

<sup>14</sup> Pela Lei Nº 12.677, de 25 de junho de 2012.

<sup>15</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criado pelo Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005).

O PPPI será considerado o documento base para análise curricular referente ao EMI na instituição. Antes da elaboração do texto deste plano, foram realizados inúmeros debates, destacando-se a atuação do Grupo de Trabalho criado em 2017 a fim de balizar as necessidades de mudança na organização pedagógica do período. Destacaremos alguns dos temas discutidos por articularem com a temática desta pesquisa: Interdisciplinaridade: criação de fóruns/comissões de criação de projetos nos campi; Como ampliar o trabalho por projetos pedagógicos?; Como os componentes curriculares devem evidenciar a relação entre o conhecimento e a sua aplicação ao cotidiano?; Debate sobre conteúdos/disciplinas/competências; Necessidade de aprofundar as conexões entre os componentes curriculares. A inevitabilidade do diálogo sobre esses temas demonstra uma preocupação da instituição em aprimorar sua aplicação e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de uma educação mais integrada e contextualizada.

Nesta instituição, o desenvolvimento do plano de ensino é incumbência do departamento de cada área. O currículo é disciplinar e seriado e não demonstra uma correlação entre as diferentes disciplinas nem no Ensino Médio Regular, nem no Ensino Médio Integrado. Embora o PPPI aponte que “as conexões que se estabelecem estão intrinsecamente ligadas ao conteúdo das disciplinas específicas, tanto que a carga horária das disciplinas de Formação Geral apresenta-se diferenciada entre os cursos” (PPPI, 2017-2020, p.81) e que a educação integral é um conceito de ensino indicado no PPPI a todas as modalidades de ensino técnico integrado com o intuito de promover uma educação mais igualitária e articulada com as mudanças do século XXI “a inserção do indivíduo laborativo na sociedade, com os valores humanísticos de nossa instituição agregados à sua trajetória educacional” (PPPI, 2017-2020, p. 316), não existem indicações curriculares as quais possam amparar projetos de integração entre os diversos campos do saber que compõem o EMI.

A disciplina de História, no PPPI, está incumbida de trabalhar as produções humanas nos diferentes períodos que formam as sociedades, sua *práxis* docente é pautada da ética, na postura crítica e no caráter provisório e inacabado do conhecimento. Pretende aprimorar a reflexão sobre as pluralidades de arranjos que encontramos na sociedade, a formação das identidades, articular vivências e experiências dos alunos e alunas e ampliar suas compreensões acerca dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. No curso Técnico em Meio Ambiente a disciplina é trabalhada de forma específica na cadeira de Preservação Ambiental que tem por ementa as relações sobre memória e patrimônio, do homem com o meio ambiente ao longo do tempo e os processos de ocupação históricos do Rio de Janeiro.

Ademais da disciplina específica encontrada no curso de Meio Ambiente, o programa

da disciplina no Ensino Médio Regular é idêntico ao do Ensino Médio Integrado para todos os cursos integrados da instituição. Contudo, a carga horária destinada a mesma não é correspondente nos dois cursos e, especificamente para o EMI, não é possível observar no programa destaques centrados nas discussões próprias desta modalidade de ensino as quais tratem do trabalho como princípio educativo simultaneamente à construção social e cidadã do estudante, tampouco teça conexões com as outras disciplinas do curso, promovendo uma integração curricular específica a esta categoria de ensino.

O Ensino Médio Regular possui um total de 3420 horas, destas 270 são destinadas à disciplina de História, enquanto o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Meio Ambiente totaliza 2555 horas de base geral comum e 1200 horas de base específica técnica com carga horária de 213 horas para esta disciplina. As bases que compõe o referido curso de EMI são dispostas em componentes curriculares seriados e disciplinares, sem ser explícita a articulação entre as disciplinas do curso. Essa integração esbarra na organização dos cursos que, embora ocorram em três anos simultaneamente, sua realização acontece em contraturnos – em dois a três dias na semana - sendo que os componentes da formação básica devem, necessariamente, estar em um mesmo turno de ensino.

Outro ponto a ser percebido na leitura do PDI da instituição é a alta qualificação profissional do grupo docente do Colégio Pedro II. Os professores ingressam na instituição através de concurso público de provas e/ou títulos e, na área de História, aproximadamente 94% desses servidores possuem pós-graduação. Observa-se que para a atuação no EMI não é exigida capacitação própria na modalidade de ensino e “a distribuição por disciplina varia de acordo com a composição curricular do segmento e da oferta de vagas” (PDI, p. 105, 2019-2023), inexistindo especificações maiores à atuação no segmento integrado de ensino profissionalizante.

O curso Técnico em Meio Ambiente é oferecido em um único *campus* da instituição e seu propósito se relaciona à formação de sujeitos engajados com o compromisso social e profissional de “atender às demandas dos setores da sociedade relacionadas à preservação, conservação, otimização, minimização e remediação de impactos ambientais; elaboração de laudos, relatórios e estudos ambientais” (Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, 2018, p. 2). O perfil dos egressos e os objetivos do curso também estão no PPPI da instituição (2017-2020, p.89):

“[Perfil do egresso] Capacidade de solucionar problemas à luz da legislação vigente; propor mecanismos de gestão ambientalmente eficientes e viáveis economicamente; propor e desenvolver programas de educação e conscientização ambientais adaptados à realidade socioambiental em que está inserido” e “[Objetivos do curso] identificar os recursos naturais; auxiliar na preservação de recursos naturais; avaliar e controlar os fatores antrópicos de

intervenção no meio ambiente que causam impacto nos ciclos de matéria e energia”.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio (2021) revela o valor do trabalho integrado a partir da aplicação do Eixo da Sustentabilidade (ambiental, social e econômica) e visão holística do homem a fim de consolidar os objetivos do curso e a formação integrada. Ressalta a contextualização e a interdisciplinaridade como ferramentas essenciais à construção da prática pretendida ao “compromisso de formar profissionais que possam contribuir para o desenvolvimento de sua região e consolidação de uma consciência ambiental pautados pela ética, compromisso social e sustentabilidade” (PPC, 2021, p.12).

Este instrumento normativo indica, assim como o PPPI, o perfil profissional do egresso com detalhamento das competências e habilidades gerais e específicas as quais devem ser desenvolvidas a fim de atingir este propósito. É apresentada a organização curricular do curso, indicando os nomes e cargas horárias das disciplinas regulares e técnicas de cada ano de curso e destacando apenas a ementa e programa das disciplinas profissionalizantes. É um documento totalmente voltado à descrição do curso técnico, embora este não seja oferecido de forma dissociada ao Ensino Médio na instituição.

O centro escolar pesquisado fundamenta as estruturas do EMI de acordo com os preceitos do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e esta é a única forma de curso técnico de nível médio oferecida pela instituição. Seu viés filosófico para esta modalidade está pautado no trabalho em seu sentido ontológico com a promoção de uma atitude reflexiva sobre as práticas humanas e compreensão do desenvolvimento das tecnológicas de acordo com as épocas e características sociais as quais possibilitaram o seu progresso. Tanto para o ensino regular quanto para o técnico pretende desenvolver os eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura dentre suas múltiplas frentes.

É notória a atenção que a referida instituição de ensino destina em seus documentos oficiais sobre o compromisso de uma educação cidadã em sua totalidade. Sua atuação em sociedade também demonstra uma postura dedicada à compreensão e à exaltação dos anseios democráticos na sociedade. É por excelência uma escola de ensino básico e humanista e preocupa-se com a aplicação desses princípios em todos os níveis de escolaridade que oferta à comunidade. Em relação ao EMI possui uma intenção análoga seus instrumentos normativos evidenciam a necessidade de não se vincular apenas à formação profissional, mas também a atuação humana em todos os seus aspectos.

A proeminência desta modalidade de ensino na instituição, inclusive pelo fato de ser

a única aplicada em detrimento dos cursos técnicos profissionalizantes concomitantes e subsequentes, e os embasamentos destinados ao EMI nos documentos oficiais não possuem correspondência nos textos dos projetos pedagógicos e dos currículos de ensino. A fim de elucidar tal fato, observa-se nos documentos específicos do Curso Técnico Integrado de Meio Ambiente, em destaque ao Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, uma redação voltada majoritariamente ao desenvolvimento das disciplinas técnicas e do perfil laboral pretendido com a formação do estudante. O modo como foi disposta a nomenclatura do documento evidencia a valorização do curso profissionalizante, já que este não é o Projeto Pedagógico do Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico de Médio Ambiente, e, conseqüentemente, um distanciamento entre a modalidade técnica e propedêutica que deveriam compor um ensino unitário.

Sobre o tópico de integração curricular, ainda que a narrativa oficial priorize em seus documentos a formação integral dos estudantes a fim de prepará-los às diversas circunstâncias da vida social e profissional, a articulação entre os ensinos profissionalizante e regular no Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Meio Ambiente é precária. A existência de duas estruturas que não dialogam entre si é nítida e não ocorre o suporte organizacional necessário para viabilizá-la – podemos destacar o fato de as aulas dos cursos ocorrerem independentemente no contraturno e sem indicações específicas que promovam a integração entre os cursos e suas disciplinas.

Os currículos e os programas são independentes entre si e a parte propedêutica do EMI espelha a do Ensino Médio Regular sem as adaptações necessárias a promoção de um ensino politécnico de base unitária, integrada e humanista fundamentado no trabalho como princípio educativo. Ainda quando há menção da possibilidade de um trabalho a partir de um eixo integrador – conforme previsto no PPC -, as diretrizes que embasam o documento não são claras como este trabalho deve ser realizado deixando a cargo do trabalho docente o acréscimo da responsabilidade de concretizar de integração entre os cursos, sem que as ementas e planejamentos, fechados disciplinarmente, possuam realmente brechas ou diálogos à formulação de uma ação integradora.

A instituição indica a todo momento uma preocupação quase nata com o desenvolvimento humanista de seus estudantes. Foi possível observar nos documentos analisado que, todavia, a esta indicação, o trabalho formativo ainda está pautado na busca pelo aprimoramento de habilidades e competências do alunado. Tal característica, em consonância com os documentos de ensino nacionais, não formam um indicativo de superação das bases tradicionais e oficiais de ensino, ao contrário, corroboram com a manutenção de uma educação

utilitarista a finalidades específicas tanto para o ingresso ao ensino superior quanto para o mercado de trabalho.

### **3.4 A CONTEXTUALIZAÇÃO SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE: UMA VIA PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO EMI**

A contextualização é um mecanismo didático recorrente nas normativas e estudos que trabalham a integração curricular em algum grau (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015; RAMOS, 2005; LOPES, 2008) A ideia principal por trás desse recurso consiste em trabalhar os conteúdos disciplinares com suporte de contextos cotidianos aos estudantes a fim de aproximá-los da questão abordada. É uma metodologia que cria empatia, afeto e familiaridade com o intuito desses laços, por serem mais significativos a eles, estimularem os sistemas cognitivos ao alcance das habilidades pretendidas e provocando uma apreciação prática do que é trabalhado em sala de aula. A contextualização tende a promover a curiosidade, a criatividade, o espírito investigativo e o diálogo ao tornar o estudante protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Ao final do século XX, novos nexos socioeconômicos, ambientais e tecnológicos reformularam as relações do homem com o mundo. O aprimoramento e desenvolvimento de técnicas, o fluxo constante de informações e o intercâmbio cultural trouxeram volume e uma certa urgência nos modos de conviver, fazer e pensar da humanidade. As interferências mútuas dos processos globais e locais e as trocas constantes entre as diferentes comunidades fizeram emergir a necessidade de uma outra abordagem sobre as concepções e influências que recuperassem os sentidos da importância da ação humana em sua totalidade (MORIN, 2007, 2015; SANTOMÉ, 2006).

É a partir da reflexão sobre essas interconexões que Edgar Morin (2007) sugere uma nova abordagem sobre a concepção do saber intelectual. Com a teoria da complexidade, Morin estabelece uma percepção sobre o conhecimento mais próxima das particularidades demandadas dessa nova realidade. Assinala que os fatos e os fenômenos são processos os quais sofrem influências de diversos campos, inseridos em uma teia sistêmica de eventos gerais e particulares com ações de intervenção constantes entre si, e, por isso, não podem ser entendidos de forma isolada. Tampouco, a análise de uma única ciência seria capaz de resolver a completude dessas ocorrências.

Morin (2015) indica que a educação deve estar centrada na condição humana, nutrindo

uma natureza universal e integral, empenhada em transmitir os conhecimentos a partir da inserção do indivíduo como ser cultural na coletividade. O autor fundamenta a promoção do ensino complexo alicerçada em três aspectos essenciais: o contexto, a ideia de processo global e o caráter multidimensional dos fatos.

O conceito por trás desse novo paradigma revela uma crítica genuína aos modelos científicos vigentes que se inclinam a optar, na expectativa de detalharem o conhecimento, pela hiperespecialização (MORIN, 2015; VIDIELLA, 2005; BEHRENS, 2015). Para essa perspectiva, a especialização promove uma limitação da área do saber e, muitas vezes, causa o distanciamento dos campos científicos do cotidiano das pessoas. Contudo, por serem frutos da produção humana e por estarem presentes de diversos modos em nosso dia a dia, carecem de um procedimento mais próximo aos indivíduos permitindo-os tanto desfrutar da melhor forma de suas descobertas quanto aprimorarem seus entendimentos e interpretações sobre os fatos e fenômenos que os cercam.

A não limitação do conhecimento, engessado muitas vezes por suas características acadêmicas, permite não apenas a aproximação dos saberes científicos à humanidade como também a construção de uma nova relação com a realidade em que estamos inseridos. A proposta complexa, ao garantir uma reflexão sobre a totalidade, possibilita o emprego do olhar crítico sobre o cotidiano já que as ações humanas são resultantes dos arranjos que promovem o funcionamento do mundo ao mesmo tempo que impactam de forma análoga na organização destes.

A perspectiva complexa fornece ao indivíduo o entendimento da realidade como um todo, interligando os processos macros e micros. E, por compreender sua participação no grande tecido formador dos fatos e dos fenômenos, os sujeitos percebem o seu protagonismo e ampliam os seus potenciais para agir com responsabilidade, solidariedade, racionalidade e igualdade no todo coletivo. A teoria da complexidade ao trabalhar os contextos dá nortes, conseqüentemente, a uma educação emancipatória.

Ao abarcar a compreensão da totalidade que estrutura os eventos políticos, econômicos, sociais, históricos, ambientais, relacionais, promove a formação integrada. A complexidade não se detém apenas à teoria e à prática de comportamentos e técnicas, engloba também estratégias de sentirpensar (SUANNO, 2015) ao trabalhar conjuntamente a cognição e a emoção dos indivíduos ao colocá-los em protagonismo diante dos inúmeros processos e problemas que formam o mundo. No quadro da educação integrada essa característica viabiliza o estabelecimento de um cenário dialógico e reflexivo sobre as posições que cada aluno ocupa

em sociedade, ampliação da consciência sobre suas atuações em coletividade e a busca constante pela autonomia e cooperação em níveis variados para uma melhor experiência de vida tanto a âmbito profissional quanto pessoal.

Além das esferas já elencadas, a complexidade promove uma contemplação do mundo de caráter planetário. É pela visão complexa da realidade atrelada ao conhecimento científico que o homem poderá traçar estratégias e criar técnicas que permitam uma relação saudável com o meio ambiente e, conseqüentemente, um desenvolvimento pleno em sociedade como seres biológicos, políticos, históricos, econômicos, culturais e ecológicos que somos (SUANNO, 2015).

Dialogando com o paradigma complexo, para o uso da contextualização dentro do recorte estipulado nesta pesquisa, institui-se de modo essencial uma análise sobre a resolução de problemas em estudos de questões sociais. Apoiada na obra de Castillo (1998), verifica-se que nesta área de conhecimento, os fenômenos são resultantes de circunstâncias múltiplas as quais permitem ao alunado observar suas características, utilizar diferentes pontos de vista e atingir variadas resoluções. O nexos causal inerente a este campo do saber proporciona o entendimento da existência de uma ligação entre as situações apresentadas, sendo que um fenômeno nunca pode ser entendido de forma totalmente isolado de outro.

Tal premissa vai ao encontro do apontado por Morin em seus estudos. Para Morin (2015), cada episódio a ser analisado possui atributos de multicausalidade e multirreferencialidade que ampliam as concepções sobre eles e permitem a observação de que estes tendem a não possuir uma linearidade e uma forma fixa de ocorrência, são dependentes das atuações de fatores externos e internos à sua concretização. Esses fatores agem de forma solidária e correlacional na ingerência dos fenômenos, e, neste sentido, seria muito dificultoso a um único campo do saber determiná-los de forma minuciosa já que as inúmeras conexões estabelecidas tornam o conhecimento tão vasto que ao mesmo tempo que aprimoram as noções sobre ele inferem em sua completude.

Castillo (1998) segue sua análise revelando que o estudo de fenômenos históricos-sociais tende a apresentar certas barreiras ao exame cognitivo dos estudantes. Esses eventos muitas vezes se encontram em tempos e espaços muito distantes da vivência dos alunos gerando uma dificuldade de experimentação e de uma abordagem concreta de suas propriedades. A fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa, este autor sugere o emprego da contextualização dos fatos e/ou fenômenos com o uso de situações, fontes e recursos didáticos que sejam próximas das vivências dos alunos e das alunas.

A contextualização implicaria, igualmente, na apreciação dos conhecimentos prévios do corpo estudantil. Com isso, os aprendizados, as experiências e as vivências individuais do alunado estaria em voga, promovendo protagonismo, empatia e motivação na participação das atividades escolares. Ao estabelecer essa dinâmica, várias áreas do conhecimento podem se destacar, já que o mesmo contexto pode ter significados diferentes aos alunos e às alunas, vinculando o evento analisado a uma interpretação integrada. E, justamente por inferir em numerosos fundamentos, agentes, interesses e razões, Castillo, assim como Morin, indica uma incompletude própria desse tipo de conhecimento, existindo, na maioria das vezes, uma melhor resposta em oposição de uma única solução correta às propostas indicadas em sala de aula.

Em relação às possíveis estratégias disciplinares a serem aplicadas na educação complexa, tomaremos a análise de Zabala Vidiella (2005) sobre a inevitabilidade de uma proposta curricular focada em uma maior conexão entre as áreas do conhecimento escolar à efetivação de uma formação integral. Embora as características cognitivas e de organização imbuídas a cada disciplina tenham importância para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes, este autor indica que elas não são primordiais. O uso de um enfoque globalizador pelos docentes revela uma função social que ultrapassa as tradicionais vinculadas ao sistema de ensino – preparação para o ingresso nas universidades ou para o mundo do trabalho –, uma vez que abrange também as dimensões social, interpessoal, pessoa e profissional ao promover uma compreensão total sobre a realidade associada a uma postura engajada e crítica sobre esta.

Novamente, esbarramos no uso da contextualização na aprendizagem, pois, segundo Zabala, somente o uso deste recurso didático seria capaz de promover o questionamento da realidade necessário ao desenvolvimento do enfoque globalizador. Destaca ainda que, para viabilizar a metodologia proposta o trabalho docente deve dedicar-se ao emprego dos diferentes formatos do conhecimento – cotidiano, científico e escolar – indo além da articulação entre as disciplinas e do acúmulo de conteúdos por parte dos discentes, seu objetivo maior seria o de aprimorar a capacidade explicativa dos sujeitos aos fenômenos da realidade com bases em uma aprendizagem significativa.

Os métodos globalizadores são modelos didáticos os quais auxiliam no entendimento da realidade, como o próprio nome emprega, de forma global. A educação precisa estar centrada no estudante, em suas experiências, no uso de situações concretas, semelhantes às abordadas e com temas de interesse do grupo estudantil associados a atividades que empreguem o máximo de conteúdos possíveis a fim de aprimorar suas capacidades explicativas.

Diante do exposto, a contextualização pode ser entendida como uma ferramenta de

educativa essencial à promoção de um ensino significativo e fundamentado na reflexão crítica sobre as relações dos indivíduos com suas realidades. É um método eficiente que promove uma associação ativa e afetiva com o conhecimento ao estabelecer uma dinâmica intrínseca entre o sujeito e o objeto estudado dentro de uma ótica integrada. Igualmente, seu uso fomenta o protagonismo do alunado e desenvolve um saber além da apreciação cognitiva dos fatos e/ou fenômenos, abrange o social, as identidades, as representatividades, as atitudes e as conexões que formam a realidade tal qual conhecemos.

Ao trabalhar com o conhecimento em totalidade, com propostas que possibilitem uma apreciação máxima da sua completude, a teoria da complexidade apresenta uma correspondência com os preceitos da educação humanista e omnilateral proposta na fundamentação teórica do EMI. Entre as características de maior correlação destacam-se: a formação integral humana, a interdisciplinaridade, a autonomia, a contextualização, a busca por uma educação emancipatória.

A teoria da complexidade aborda o fato de os conhecimentos serem incompletos e que somente uma integração entre as áreas do saber promoveria o avanço da compreensão entre os diversos assuntos que envolvem a construção da humanidade. Essa filosofia formula uma associação inovadora entre os eixos disciplinares que preza pelo trabalho criativo, cooperativo e engajado entre os docentes a fim de estabelecer uma didática mais significativa, dialógica e emancipatória em oposição ao tradicional ensino conteudista, mecânico, utilitarista e autoritário.

Souza e Pinho (2017) dialogam sobre a possibilidade do ensino interdisciplinar a partir dessa abordagem, entendo que as barreiras disciplinares devem ser transpostas em sala de aula pela colaboração dos conhecimentos que, embora pareçam diversos, são indissociáveis na produção do sentido da vida. A integração entre as áreas contribui no processo de ensino e aprendizagem à criação de associações científicas mais completas e dinâmicas que interajam com as situações cotidianas dos alunos a fim de explorarem a realidade e compreenderem os eventos da forma mais completa possível.

Incentiva, com isso, uma modificação do ensino tradicional e bancário que tem no professor a figura de domínio do conhecimento a ser transmitido de forma mecânica e autoritária, sem preocupar-se com o efetivo desenvolvimento da reflexão dos alunos sobre os temas e tarefas propostas. É, igualmente, uma proposta contrária ao modelo corrente preocupado em desenvolver apenas competências ao exercício de uma futura profissão, está preocupada com uma formação completa dos sujeitos capazes de entender a importância de seus papéis sociais e como agir para transformar suas realidades.

Ramos (2005;2016) indica ao aperfeiçoamento dos conteúdos no Ensino Médio Integrado uma metodologia que englobe o real em seus aspectos físicos e sociais e que tenha na cultura, expressão humana em sua totalidade, os propósitos da educação para o reconhecimento e definição do mundo. Para a autora a integração é um método que permite compreender a realidade como uma construção histórico-social, visto que, os conteúdos transmitidos são selecionados e classificados por agentes educativos que sofrem influências das conjunturas da época que estão inseridos. Logo, promover uma análise integrada dos eventos depende de uma abordagem que os compreenda igualmente como estruturas materiais e sociais.

Na educação profissional, o saber integrado é uma contribuição à articulação do ensino intelectual ao ensino técnico, perseguindo o saber unitário da formação humanista. Abranger todas as capacidades do sujeito sobre o pensar e o executar com o intuito de promover um trabalhador multifuncional - não no sentido de acumular diversas especializações e saber atuar de forma flexível para se encaixar em um mercado que pouco valoriza a qualificação da mão-de-obra - tem o intuito de capacitar para produzir, resolver, fazer, contribuir e se reconhecer como peça fundamental na evolução de suas habilidades profissionais e sociais (KUENZER, 2009; CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2018).

Tanto a perspectiva complexa em educação quanto o EMI se propõem a efetivar posturas pedagógicas diferenciadas em oposição a um sistema meritocrata classificatório e engessado em práticas arcaicas de ensino. São enfoques que dependem de uma postura ética docente, comprometida com as filosofias a que se veiculam. Decorrem de atitudes críticas, criativas, de cooperação entre os pares que objetivam estabelecer entre eles e entre os estudantes uma nova relação com os conteúdos escolares e a realidade. O processo de ensino aprendizagem em ambas é horizontal e atua sobre a realidade como um todo.

O trabalho contextualizado é essencial. Ele promove não apenas uma análise detalhada da realidade, impulsiona o reconhecimento e a construção de identidades pessoais. Os alunos aprendem sobre origens, diversidades, a importância da coletividade para o desenvolvimento humano, descobrem quem são e o significado disto. “É precisamente quando pedagogia, e cultura popular se relacionam que surge a importância da compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX e SIMON, 2013, p. 111), a pedagogia enquanto política cultural possui um papel fundamental na formação dos valores e ideologias que irão provocar o reconhecimento enquanto ser social. A complexidade e o EMI indicam que essa associação político-pedagógica deve proporcionar a emancipação dos sujeitos pelo conhecimento do mundo e do exame das relações de poder – econômicas, políticas,

culturais, sociais, ambientais – que o engloba.

O emprego contínuo dos eixos que compõem a realidade nessas estruturas de ensino efetiva a reflexão sobre o mundo do trabalho. Conforme indica Azevedo (2015, p.84):

“uma prática pedagógica significativa demanda análises sobre o mundo do trabalho (sem reduzi-lo apenas ao espaço onde ocorre o trabalho assalariado), incluindo, a sua cultura, os conflitos nele existentes e suas vinculações aos projetos societários em disputa, suas relações com e implicações sobre a natureza, os conhecimentos construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na sua produção.”

O mundo do trabalho, entendido como um dos eixos formativos da nossa realidade, é um ponto nodal numa possível associação entre complexidade e o ensino integrado de nível profissional. É fundamental para essas perspectivas que os jovens reconheçam as articulações e problemas que formam todas as esferas da vida humana na sua vivência atual e futura. Visto que as instituições de ensino estão vinculadas, independentemente de suas ideologias, às bases de uma formação para o exercício de uma função trabalhista posterior e que de inúmeras formas a existência humana é influenciada pelos processos produtivos – tecnologia, consumo, impactos ambientais, relações de poder e classe etc. – analisá-los de forma global é um meio importante para o desenvolvimento dos protagonismos dos sujeitos em sua totalidade.

Frigotto (2015; 2018) indica que os procedimentos pedagógicos à concretização do EMI não possuem e não devem possuir uma forma exclusiva de serem exercidos. O destaque à perspectiva complexa é um dentre tantos outros possíveis à materialização de um ensino total de base humanista. De certo, o diálogo entre a abordagem complexa e esta modalidade de ensino é uma proposta promissora a um novo olhar sobre as estruturas de ensino e os objetivos da formação pretendida aos jovens. Ambas carregam os sentidos da ruptura com os modelos tradicionais de educação comprometidas com uma instrução juvenil ampla e emancipatória capazes de impulsionar os sujeitos a uma formação integral total e envolvê-los com a construção de uma nova realidade humana.

## 4 A ABORDAGEM LÚDICA COMO ESTRATÉGIA INTEGRADORA

A reflexão proposta neste item surge das análises feitas ao longo da pesquisa desenvolvida sobre a necessidade da busca por meios que renovem a organização do nosso sistema estudantil a fim de proporcionar a efetivação de um ensino humanista e integrado no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Por ser considerada uma modalidade de ruptura com os padrões formativos tradicionais, o EMI enseja novas posturas pedagógicas que reflitam seus ideais e consigam concretizar uma instrução total aos estudantes (CIAVATTA, 2005; KUENZER, 2009; FRIGOTTO, 2018).

A *práxis* à integração curricular dos cursos de ensino geral e técnico desperta o aprimoramento de significados aos estudantes tanto para sua futura carreira profissional quanto para prática cidadã. A uma educação humanista omnilateral, os conceitos curriculares aplicados precisam trabalhar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, de execução e cognitivas sem se limitar ou privilegiar uma área em detrimento de outra. Entende-se que o ser humano trabalhador é igualmente um ser político, social e cultural que, embora tenha suas singularidades, vive em coletividade e precisa aprimorar suas estratégias de sentirpensar para o momento atual e suas vivências futuras.

O jogo aparece, então, como proposta pedagógica viável à articulação dos cursos no EMI. É uma atividade que envolve contextualização do ensino e é facilmente adaptável a qualquer área de instrução devido à complexidade de habilidades e competências que envolvem sua execução. Igualmente, pode abranger inúmeros conceitos curriculares garantindo a exploração das emoções dos estudantes durante o estudo e, por conseguinte, uma melhor assimilação de novos saberes por estes.

A atividade lúdica adaptada ao EMI integra as dimensões de uma educação total que pretende a ser de fato integrada ao trabalhar duas áreas aparentemente desconexas por compreender que as ciências como produção humanas que são possuem um fio integrador natural vinculado ao desenvolvimento da humanidade. Transcende a instrução profissionalizante instrumental agregando motivação, criatividade e dialogicidade a esta modalidade de ensino.

### 4.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO EMI

A busca pela integração curricular a partir da superação da visão tradicional

comportamentalista, utilitária e dicotômica do nosso sistema educacional enseja um movimento inovador sobre as práticas pedagógicas usuais. Articular um ensino integrado de base humanista omnilateral engloba o fato das ações presentes no processo de ensino e aprendizagem envolverem a complexidade das relações humanas e científicas. No caso específico da EPT, almeja-se que a *práxis* aplicada possibilite um olhar sobre o mundo e sobre as relações de trabalho qualificado a superar o ato de executar passivamente as funções estipuladas por um determinado ramo profissional. Os indivíduos com uma base formativa profissional integrada tornam-se conscientes de seus papéis sociais e dos meios para a superação de suas realidades.

Kuenzer (2009) já indicava a necessidade das práticas à integração curricular no EMI fossem renovadas a fim de afastar-se das concepções conteudistas de ensino e proporcionassem maiores significados aos alunos. Os saberes desenvolvidos no âmbito escolar técnico e profissionalizante, ultrapassando dualidade estrutural imposta em nosso sistema de ensino, devem vincular as experiências e atitudes aos conceitos apreendidos resultando em uma formação total à vida social e produtiva.

As transformações socioeconômicas do final do século XX, embora seus reflexos não tenham atingido uniformemente todo o globo, apontam características gerais que influenciaram culturalmente e ideologicamente as organizações humanas e, conseqüentemente, as relações sobre o trabalho e a educação (SANTOS, 2002). Essas dinâmicas, conforme já analisado, impactaram na elaboração do projeto formativo da sociedade. Conforme aponta Inocente (2018), a educação profissional tende a se adaptar à realidade imposta na busca pela instrução de sujeitos tecnicamente competentes e aptos a responder às exigências e às rápidas transformações do novo modelo trabalhista de forma ativa, inovadora e ciente dos processos que envolvem o trabalho e a sociedade a fim de manterem uma postura crítica na solução dos possíveis problemas que possam encontrar ao longo de suas atividades laborais.

Amorim (2016) indica que as habilidades profissionais comumente exigidas pelo mercado de trabalho na atualidade – como proatividade, inovação, cooperação e rapidez na tomada de decisão – não são usualmente abordadas nas instituições de ensino. A manutenção de uma postura tradicional de ensino mantém o conhecimento como algo a ser transmitido aos estudantes, os quais recebem passivamente os conteúdos aplicados em sala de aula sem participação na escolha destes e sem diálogo com seus professores. Tal fato é limitador da abrangência da compreensão do alunado e do desenvolvimento de suas autonomias enquanto sujeitos capazes de examinar, refletir, indagar e opinar na otimização da solução dos problemas.

É importante ressaltar que o desenvolvimento das habilidades e competências indicadas

por Amorim compreendem os objetivos e finalidades recomendados nos documentos oficiais para o ensino nacional. Para o EMI, a Resolução CNE/CP nº1/2021 apresenta a seguinte indicação:

“Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.” (Art. 20, § 1º).

A modalidade de ensino em questão possui, assim, o encargo de formar os jovens além da instrução mecânica de saberes relacionados à execução de determinada prática laboral. O trabalho como atividade humana em sua essência (MANACORDA, 2007) compreende os modos de agir, fazer e se relacionar em sociedade. O conhecimento ensinado nas instituições de ensino não deve estar limitado apenas a desenvolver competências cognitivas, incluir a perspectiva de aprimoramento das habilidades socioemocionais é essencial a um ensino dedicado à formação total dos sujeitos. Esse modelo formativo amplo é o indicativo de uma instrução humanista capaz de abranger o crescimento pessoal do sujeito em todas as áreas de atuação na vida assim como o aprimoramento de suas preferências e atitudes individuais (MOREIRA, 1999).

A superação da formação tradicional comportamentalista envolve práticas pedagógicas as quais aperfeiçoem os aspectos afetivos e relacionem os conteúdos abordados a partir de pontos de vista distintos em diferentes contextos, contribuindo com uma aprendizagem que de fato faça sentido aos indivíduos em sua vida estudantil e futuras trajetórias profissionais. Ultrapassando, com isso, a tendência de moldar sujeitos conformados e mecânicos habilitados apenas a repetir as informações recebidas sem compreender a relação desta com o cotidiano e incapazes de agir de modo autônomo. Neste sentido, a *práxis* renovadora do modelo educativo corresponderá àquelas práticas pedagógicas que abarcarem noções de aprendizagem significativa aos estudantes.

Moreira (1999) indica que a aprendizagem significativa é um conceito pedagógico desenvolvido por Ausubel. Este teórico indica que a assimilação de novos conceitos cognitivos coexiste com as emoções despertadas durante a atividade não-arbitrária e substantiva de ensino-aprendizagem. À medida que o estudante associa esses conhecimentos aos que já possui, absorve as informações dando sentidos particulares a elas tornando-se apto a elaborar uma outra

perspectiva ou otimizar a que já possui sobre o assunto. E, ao trabalhar a visão educacional de Novak, o autor (p.169, 1999) destaca que “qualquer evento educacional implica uma *ação* para trocar *sentimentos e significados* entre professor e aluno”<sup>16</sup> a fim de favorecer a associação de ideias.

Para Novak (LEMOS, 2018) o aprimoramento do método educacional carece da observância de como os sujeitos percebem e se relacionam com o currículo, o ambiente de aprendizagem e o ensino. No caso do EMI, a evidência da busca de uma formação total e humanista deve estar articulada com essas esferas e todos os métodos e materiais didáticos aplicáveis à sua realização podem estar incluídos na execução do seu propósito maior. Dar sentido a essa formação englobaria desestruturar a dualidade do ensino com o uso de práticas que favoreçam uma relação mais integrada e significativa.

A aprendizagem não opera em um campo vazio e para ocorrer depende do interesse do indivíduo em realizar as associações necessárias a fim de modificar e expandir seus conhecimentos (MOREIRA, 1999; GIACOMONI, 2018). Igualmente, o contexto nos quais os sujeitos e a *práxis* estão inseridos influenciam diretamente neste processo já que os significados se alteram de acordo com as experiências particulares dos estudantes e dos professores, da ação didática aplicada e do ambiente em que se realizam (BROUGÈRE, 1997; MOREIRA, 1999; COSTA, 2009; LEMOS, 2012).

O processo de ensino e aprendizagem pode ser entendido como uma ação de responsabilidade e contribuição conjunta entre educandos e educadores. E, já que a busca por significados é essencial a um processo educativo positivo, o trabalho com a realidade do alunado é primordial ao desenvolvimento de um modelo não mecânico de educação (LEMOS, 2012). Outrossim, a nova *práxis* significativa implica no entendimento do papel do professor nesse processo como organizador do conhecimento ao indicar os conceitos científicos que englobam os conteúdos apresentados, compará-los com os conhecimentos prévios do corpo estudantil e viabilizar sua transformação em um novo domínio intelectual apto a resolução de problemas existentes e os do porvir (MOREIRA, 2010; LEMOS, 2012).

A nova postura pedagógica implica em uma relação horizontal entre as partes envolvidas pautada no debate e na troca de informações (significados) dos estudantes entre si e destes com o professor (MOREIRA, 2010). Enreda uma pedagogia humanista e sua estruturação deverá garantir um espaço de interação e de interesse motivador do corpo discente para participar, dialogar, expor suas opiniões, estimular sua curiosidade e a descobrir contrário ao método

---

<sup>16</sup> Grifos do autor.

tradicional, imbuído de passividade, memorização, dogmas e atitudes autoritárias. Moreira (2010) indica, assim, a aprendizagem significativa como sendo uma atividade subversiva aos modelos usuais de ensino.

Ressalta-se que a aplicação deste viés pedagógico enfrenta obstáculos das mais diversas ordens e, por promover a horizontalização do ensino-aprendizagem, envolve uma mudança de postura tanto de professores quanto do alunado, comumente acostumados com as práticas tradicionais. Ambos se comprometerão com esta nova perspectiva e, para obter sucesso, devem envolver aspectos criativos, humanistas e de envolvimento e dedicação em sua execução (SEFFENER, 2018). É, efetivamente, um modelo de ensino revolucionário de ruptura à construção de uma educação enquanto ato político por buscar o engajamento, o protagonismo e a autonomia dos sujeitos para intervir na realidade e que, por isso, dialoga com os preceitos do EMI politécnico e humanista.

Moreira (2010, 2015) indica ainda a necessidade de estruturação de uma aprendizagem significativa crítica. Essa abordagem pode ser entendida como análoga à concepção humanista encontrada no EMI visto que, além de fomentar a descontinuidade das estruturas conservacionistas de ensino – marcas da permanência de uma estrutura dualista -, preocupa-se em desenvolver uma formação na qual os estudantes entendam-se como parte integrante da cultura que estão submetidos ao mesmo tempo que podem sobrepujá-la analisando e interagindo criticamente com as diversas instâncias que a compõe. É o desenvolvimento de um olhar complexo sobre a existência humana, suas ideologias, valores e incertezas, e de uma atitude de insubordinação, questionamento e modificação da realidade.

A fim de proporcionar os estímulos necessários à estruturação dos significados aos alunos e às alunas, os materiais utilizados pelos educadores não devem estar limitados ao uso exclusivo do quadro e do livro didático (MOREIRA, 2010; AMORIM, 2016; SEFFENER, 2018). O uso de diferentes materiais pelos professores dinamiza o ensino visto que, conforme já apontado, as motivações dos estudantes são particulares e cada um reagirá de uma determinada maneira lógica as ferramentas utilizadas em sala de aula. A diversidade estimula o engajamento do grupo e a multiplicidade de perspectivas sobre as questões abordadas ampliam o intercâmbio de significados enriquecendo o processo. É importante que os instrumentos pedagógicos envolvam o contexto dos estudantes e da sociedade, seus conhecimentos prévios, suas histórias de vida, os temas de interesse do grupo a ser ensinado, dê centralidade ao papel do estudante e que tenham objetivos claros compreensíveis a todos do grupo.

As metodologias ativas correspondem às práticas pedagógicas comprometidas em

estimular uma atitude mais participativa contínua do alunado. Moran (2015, 2017) analisa a necessidade da aplicação, na educação contemporânea, de métodos que incluam a correlação entre ensino e aprendizagem e incentivem uma educação híbrida que envolva tanto os aspectos mais formais quanto os mais informais deste processo. O estímulo do aprendizado seria aprimorado a partir de práticas que incluam o uso da contextualização, a aplicação de desafios, a integração curricular, o entendimento dos alunos e alunas como sujeitos representativos na ação pedagógica.

Conforme aponta Ramos (2017), a ponderação acerca da renovação dos pensamentos e das práticas pedagógicas com o uso das metodologias ativas deve estar associada a uma concepção pedagógica comprometida com os objetivos da formação discente pretendida. No caso do EMI, fundamentado no trabalho enquanto princípio educativo, tradicionalmente o pensamento pedagógico apoia-se na pedagogia histórico-crítica com a qual, a partir da problematização da prática social, o alunado é capaz de vislumbrar as produções históricas enquanto construções dos próprios seres humanos pautadas na contradição entre o capital e o trabalho e de compreender todos os processos formadores do real. Segundo a autora (p.25), “conhecer implica apreender a realidade e tornar esse conhecimento força material para a transformação social”.

Ramos coloca ainda que o simples uso da problematização do cotidiano dos alunos não sustenta o interesse dos estudantes nos processos educativos, motor da aprendizagem significativa. É preciso comprometimento com a integração entre os conhecimentos obtidos pelas experiências particulares do alunado e os conhecimentos dos conteúdos dos currículos escolares. Assim, segundo a concepção da autora, desenvolve-se uma prática capaz de superar a educação mecânica e estimular o interesse científico estudantil a partir da contextualização das experiências particulares deste grupo atrelada à reflexão crítica sobre sua vivência – condições de opressão e superação desta realidade a partir do conhecimento obtido.

A autora aluz à obra de Saviani (2005) ao destacar que o exercício educacional, a partir da visão da pedagogia histórico-crítica, intenciona reproduzir nos estudantes de forma individual a humanidade enquanto produto histórico e coletivo. Logo, para o desenvolvimento de um ensino significativo no EMI, o uso da contextualização das experiências pessoais, dos gostos e aptidões de cada grupo de ensino precisa estar atrelado a uma reflexão profunda sobre as práticas laborais e sociais as quais os estudantes estão/serão submetidos, a teoria ensinada e o comprometimento pedagógico para o aprimoramento de uma formação ética, emancipatória, humanista e omnilateral.

Para esta pesquisa será considerada a prática significativa no EMI as que atenderem as premissas analisadas sem, contudo, limitar-se à pedagogia histórico-crítica como fundamento basilar desta modalidade de ensino. O trabalho, ao destacar a pedagogia complexa, impulsiona a visão total sobre as reflexões dos papéis sociais e profissionais pelo alunado, tal qual sobre a realidade em geral – social, política, econômica e ambiental – como um sistema resultante de múltiplas causas e referências as quais serão examinadas da forma mais abrangente e analítica possível. A busca de um outro olhar sobre as atividades do EMI corrobora com o propósito de promover uma *práxis* renovada e crítica, interessada em desenvolver uma postura individual politécnica e comprometida com a coletividade e, por isso, optamos por associar os preceitos da pedagogia histórico-crítica aos da teoria da complexidade conforme o item 3.4 desta pesquisa.

Diante da manutenção massiva de um sistema de ensino expositivo, comportamentalista e tecnicista, Moran indica que a passagem de uma *práxis* a outra pode ser viabilizada com a flexibilização da postura docente em articular metodologias mais tradicionais de ensino com as ativas mais progressistas. No caso do EMI, sistematizando a ideia de Morin com as referências de Berbel (2011), Moreira (2010, 2015), Inocente (2018) e Seffner (2018), algumas estratégias simples podem ser adotadas a fim de garantir a adaptação de atividades mais centradas na participação dos discentes: ensinar teoria e prática com o uso de aulas expositivas e idas aos laboratórios específicos; fomentar projetos de iniciação científica; contextualizar o uso das aplicações e dos conceitos desenvolvidos em aula ao cotidiano do alunado utilizando e analisando recortes de tecnologias atuais e presentes no dia a dia estudantil como as mídias sociais; articular o mundo do trabalho com os conceitos apurados em sala; estimular trabalhos em pequenos grupos de forma cooperativa e empática; ouvir as opiniões prévias sobre os assuntos a serem tratados e estimular o debate posterior à apresentação dos conceitos científicos a fim de observarem e refletirem a mudança de paradigma proporcionada pelo compartilhamento de informações, etc.

Outro ponto relevante à aplicação de aprendizagens significativas no EMI é a potencialização da autonomia dos estudantes, condição elementar à uma postura crítica sobre a realidade e ao desenvolvimento de inúmeras habilidades que poderão ser utilizadas na atuação social e, em destaque, na sua prática profissional futura. Segundo Berbel (2011), a autonomia nasce da participação em tarefas que nutram nos alunos e alunas a sensação de liberdade de escolha ao mesmo tempo que lhes tornam comprometimentos com ação pelo estímulo de motivações intrínsecas, que instigam sua atenção, espírito investigativo, criatividade, criatividade, senso de pertencimento e, conseqüentemente, bem-estar com as atividades escolares. O uso de problemas e desafios encorajam um outro olhar sobre as práticas em sala

de aula, uma postura que facilmente estará ativa em suas futuras abordagens profissionais.

Ao promover este novo modelo, os professores conduzem também a um exame mais complexo acerca dos fatos e dos procedimentos expostos. Um trabalho integrado entre os cursos do EMI com o uso de práticas de aprendizagem significativa e metodologias ativas pode ser entendido como um fator propício ao objetivo de ampliar a completude de sentidos possíveis nas distintas abordagens disciplinares e fomentar um maior envolvimento do alunado nas práticas escolares, visto que trabalharia com diferentes áreas do conhecimento facultando em diferentes estímulos motivadores da aprendizagem.

Conforme apontado anteriormente, o EMI de base humanista como modalidade transformadora do sistema educacional demanda uma nova *práxis* pedagógica igualmente inovadora. É sabido que um único modelo didático não é a única solução possível à elaboração de práticas educativas de sucesso, positivas e significativas (ARAÚJO, 2016; LEMOS, 2012; MOREIRA, 2010; RAMOS, 2017; SFFENER, 2018). Todavia, é possível observar que as teorias de aprendizagem significativa e as metodologias ativas, conquanto estejam comprometidas com um ensino crítico e complexo da realidade, são soluções viáveis ao desenvolvimento dos objetivos da modalidade integrada de ensino na EPT. Esses métodos são mais próximos factualmente do alunado moderno, promissores, assim à propagação de um conhecimento total da produção humana, pleno de sentidos e aplicável tanto teoricamente quanto na prática.

## **4.2 O USO DO JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

Huizinga (2000) em suas análises observa que o jogo é um elemento cultural tradicional em diversas sociedades e, por isso, possui sentidos, incluindo o linguístico, próprios em cada uma delas. Para o autor (p.151, 2000) “toda ação humana é um jogo” já que este é um componente com uma função social marcante e suas estruturas ressoam em outras áreas da vida cotidiana, como, por exemplo, a religião e a política. Todavia, embora seus arranjos e significados tenham se alterado ao longo do desenvolvimento da humanidade, este autor demonstra que o jogo possui algumas características chave que repetem em cada atividade.

Primeiramente, é sempre uma ação voluntária. A marca desinteressada desta atividade lhe garante um envolvimento com o senso de liberdade e de escolha, muitas vezes associadas ao entretenimento e ao lazer, isto é, a situações prazerosas. E, ainda que não reflita a marca de uma necessidade fisiológica básica é amplamente praticado pelos seres humanos independentes

da faixa etária sendo uma herança cultural promotora de socialização que se perpetua ao longo do tempo.

Huizinga indica também que o jogo possui uma realidade própria. Esta atividade abarca, assim, um caráter criativo e fantástico em sua organização e em sua narrativa. E, mesmo que não demande uma história para desenvolver a atividade, cada partida possui tempos e espaços próprios os quais transportam os jogadores a uma vivência paralela à realidade em que estão inseridos. Neste sentido, o jogo tem a qualidade de criar ordem - uma estruturação dada tanto pelo novo momento de coexistência com a vida real quanto por seus simbolismos, suas regras e seu ritmo.

O autor apresenta, além dessas três características comuns, o jogo como um elemento que intenta sobre as emoções dos participantes. A incerteza e o acaso que envolve as partidas, assim como o desenrolar das atividades propostas, impõem uma certa tensão sobre a atividade. Percorrer e solucionar o desafio apresentado na atividade lúdica pode gerar inúmeros sentimentos nos jogadores como ética, competição, nervosismo, alegria, tristeza, orgulho, empatia, lealdade, entre outros.

Esse caráter cotidiano e humano do jogo, dá a Brougère (1997, 2002) o indicativo que as atividades lúdicas são elementos que detêm acentuados traços de educação informal. O jogo, diante de toda a sua vocação cultural, pode ser destacado como um fator de aprendizagem devido ao seu significativo potencial simbólico, concreto e afetivo que integra a dimensão social dos saberes e possibilita que o indivíduo assimile novos conhecimentos a partir de uma situação cotidiana.

Brougère indica que, embora o seu principal intuito não estivesse vinculado à educação, pelo aspecto de atividade de lazer e voluntária que carrega, o jogo é repleto de elementos culturais e processos de construção os quais potencializam o processo de conhecimento. A dinâmica das atividades lúdicas possibilita a apresentação, a edificação e a compreensão de termos e técnicas que levam à assimilação dos conceitos de uma forma descontraída, familiar e natural. Outrossim, a interação durante a ação, é solidária a estruturação de um contexto social específico e da troca coletiva entre os participantes, o que eleva a produção de significados e de construção do conhecimento.

O autor destaca, igualmente, a relação do jogo com as emoções dos participantes e a dimensão contextualizada dessa atividade. O jogo tende a trabalhar valores utilizados na dinâmica da sociedade, formalmente aceitos ou não, como por exemplo, o uso de situações imaginárias e do blefe. O uso da criatividade permite uma visão flexível sobre as situações e

para a resolução dos problemas. Sua execução aprimora a comunicação dos participantes e, por conseguinte, seu desenvolvimento social, em destaque o aprimoramento da autoconfiança. Contudo, dado o simbolismo inerente a quaisquer atividades lúdicas, seus impactos diferirão notadamente de acordo com os ambientes sociais, materiais e culturais, assim como ao público, em que serão aplicadas. Os sujeitos integrantes da ação não se relacionarão do mesmo modo com o jogo, também não gozarão da mesma experiência pela singularidade de suas existências.

Para Brougère, o jogo se concretiza como uma forma de repensar os objetos de aprendizagem mesmo destacando que nem todas as performances de lazer possuem aptidão para desenvolver a educação informal. A atividade lúdica ainda é entendida como algo distante da realidade escolar pelo seu caráter associado ao prazer, com finalidades e indeterminações que não estruturam uma prática tradicional de ensino e aprendizagem. O grande desafio para ele está justamente em superar essa incerteza e como conceber o jogo como estratégia educativa efetiva.

Kishimoto (2017) também traz a perspectiva que a ideia de jogo está relacionada com sociedade e com a época que é empregado. Em comum, essa atividade contempla um conjunto de regras que levam ao alcance de um determinado objetivo. As características gerais que englobam são: a não-linearidade – pelo fato de a realidade interna do jogo superar os acontecimentos externos a ela -; o efeito positivo – é normalmente uma atividade agradável e livre; flexibilidade – principalmente para execução e entendimento de novas ideias e comportamentos e pelo controle interno.

Segundo a autora (2017, p. 27), o jogo educativo será aquele “que contemple o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo”. É um método original para o desenvolvimento da aprendizagem por explorar o pensamento intuitivo, a capacidade metafórica dos indivíduos envolvidos – cuja envolve variadas habilidades e valores – e incentivar a motivação interna dos estudantes ao exame e estruturação do conhecimento potencializando as situações de ensino.

Costa (2009) desenvolve essa questão e aponta que os jogos educativos, embora tenham a finalidade específica de desenvolver a aprendizagem, podem muitas vezes não estimular a motivação e envolvimento dos estudantes na sua prática por trabalharem elementos distantes do cotidiano destes e se aterem essencialmente à atividade fim de ensino. Tornam-se muitas vezes, apenas tarefas mais agradáveis de serem executadas ou perdem totalmente o seu sentido de origem sendo mais uma tarefa maçante. O autor percebe em seu estudo que as questões abordadas em relação ao aspecto recreativo dos jogos de entretenimento são o elo que permite

sua maior conexão e efetivo sucesso no processo de ensino-aprendizagem aos alunos e alunas.

Segundo Costa, o jogo deve ser um elemento que, ao transportar o aluno à sua realidade específica, torna-se tudo o que lhe compõe, incluindo os jogadores. É uma atividade que produz envolvimento total pelo caráter socioafetivo que estabelece na sua dinâmica, necessita aflorar as emoções de seus participantes. Os jogos de entretenimento, comumente, operam sobre alicerces claros e análogos aos objetos de estudo e, por isso, são mais bem percebidos e assimilados pelos estudantes.

Para este autor e para Fortuna (2018), o jogo pedagógico divertido e leve, que garante, inclusive, o entretenimento dos estudantes, asseguram a ligação entre estudantes e as finalidades deste, sem torná-lo uma atividade pesada e chata. Pode desenvolver outras emoções diante do desafio aproximando ainda mais a prática dos sujeitos envolvidos. E, embora a aprendizagem, corresponda especificamente ao entendimento e desenvolvimento dos objetivos ligados à execução da atividade, toda a estrutura tem o encargo de facilitar a conexão de ideias e, assim, do conhecimento a ser adquirido. É uma prática facilitadora da ação educativa por promover arranjos mais atrativos, não autoritários, concretos e cotidianos os quais potencializam os resultados almejados de uma didática positiva e de qualidade a ambos os lados.

Em relação à incerteza dos resultados da aprendizagem apontadas por Brougère, por ser uma atividade que depende dos contextos pessoais dos sujeitos a que se aplica, Moreira (2010;2015), Kishimoto (2017), Giacomoni (2018) e Meinerz (2018) indicam que toda prática pedagógica envolve uma indeterminação sobre o sucesso ou não de compartilhar o conhecimento. Lemos (2018) vai além e evidencia a inexistência de um método de ensino-aprendizagem perfeito, pois não existe uma causalidade direta entre o ato de ensinar e o de aprender, corroborando com a ideia de que dúvidas e insucessos poderão existir independente do modelo escolhido.

Meinerz desenvolve seu ponto de vista assinalando que, na verdade, também existe uma certa resistência por parte dos educadores em relação ao uso de atividades lúdicas primeiro pelo fato das aulas serem em sua maioria marcadas pela exposição do professor sem participação do alunado e segundo por ser uma prática a qual demanda maior preparo para sua realização e os docentes muitas vezes não dispõem de tempo e/ou motivação para aplicá-las.

Moran (2017) reflete sobre a necessidade de modificação dos processos formativos diante dos novos arranjos da sociedade moderna, com relações pautadas no fluxo contínuo e abundante de informações e uso constante de tecnologias em especial das telecomunicações. Os métodos de ensino devem tornar os conteúdos escolares significativos ao aluno buscando

qualidade em sobreposição à quantidade de informação, proporcionando relevância ao que é trabalhado em sala de aula a partir de uma linguagem mais cotidiana aos alunos e alunas. Dialogando com essa perspectiva, Amorim (2016) indica que os alunos da nova geração, por estarem inseridos nesta outra realidade social, possuem uma outra relação com o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem o que implica na modificação das práticas didáticas tradicionais.

Para ambos, utilizar elementos dos cotidianos dos jovens – como os jogos – promovem exames, debates e trocas mais interessantes ao alunado. O conhecimento da sociedade está disponível ao alcance das mãos, os estudantes tendem a aprender temas de suas preferências pela exploração, assim como o uso de novos instrumentos de forma prática mexendo e tentando, também compartilham informações – conhecimento – de forma contínua em suas redes sociais. São indivíduos que prezam pela liberdade, pela escolha, pela pesquisa, rapidez nos processos, inovação, protagonismo e, por isso, necessitam de estímulos mais prazerosos e diferentes dos encontrados nos livros didáticos e na retórica dos docentes (AMORIM, 2016).

O jogo fomenta uma prática pedagógica versátil aplicável em todas as áreas do saber e incentivador das resoluções de problemas sem ater-se a uma única solução possível ou resposta correta (FORTUNA, 2018). É incentivadora da promoção do ensino por ser “atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas, como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar, entre outras tomam parte” (AMORIM, p.94, 2016). É por si só um desafio, contudo demonstra-se bem-sucedido quanto aplicado no ambiente escolar não apenas pela aceitação dos estudantes, mas também pelo aprimoramento dos aspectos cognitivos envolvidos e por desenvolver aspectos socioemocionais por implicar na interação entre os pares, a experimentação, pensamento intuitivo, a descoberta, o senso de coletividade, desenvolve identidade e autoconfiança.

Fortuna (p. 59, 2018) destaca o jogo como um elemento pedagógico capaz de refletir as necessidades de numa nova ótica formativa por tratar-se:

“(…) da possibilidade de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social. Note-se que comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares.”

Diante do exposto, o uso de atividade lúdicas em educação pode ser entendido como um elemento incentivador da aprendizagem significativa e de novas posturas sobre o conhecimento pelo alunado e pelos docentes. Ao trabalhar com um elemento mais próximo da realidade dos

jovens, os professores proporcionam um vínculo maior destes com os conteúdos escolares e, conseqüentemente, mais motivação no desempenho das atividades escolares. O jogo é promotor de um ensino positivo e de uma formação humana ao vincular o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao socioemocional e pela possibilidade de integrar conhecimentos distintos dentro de uma única prática educativa.

As diversas análises sobre a aplicação prática de jogos no ambiente educacional (CASTAMAN, 2020; COSTA, 2016; GIACOMONI, 2018; SILVA-PIRES, 2020) comprovam que esse método tem bons resultados na prática. Pode ser usada isoladamente ou conjugada com outros métodos didáticos, inclusive os mais tradicionais, para proporcionar a retenção dos conteúdos. É um material potencialmente significativo, ainda explorado com receio pelos educadores, porém, cada vez mais difundido nas práticas de todas as esferas educacionais, da educação infantil ao ensino superior, e sempre bem-sucedido em sua aplicação o que o torna eficiente na busca de uma prática humanista de ensino.

#### **4.3 GAIA: HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE**

A análise realizada nesta pesquisa culminou no desenvolvimento de um produto educacional. A necessidade da criação de ferramentas que auxiliem os professores do EMI na prática integrada de ensino e que, concomitantemente, proporcione uma aprendizagem significativa, contextualizada e complexa dos conhecimentos escolares levou à elaboração de um jogo pedagógico que visa a integração da disciplina de História com o Curso Técnico em Meio Ambiente.

As escolhas dessas áreas correspondem ao ideal complexo de relacionar o conhecimento e a humanidade a partir de uma educação centrada na condição humana a qual compreenda e leve os estudantes a analisarem e problematizarem o nosso papel no mundo. Compreende também as diretrizes da Resolução CNE/CP nº1/2021 (BRASIL, 2021) a qual indica em seu Art.8º o preceito de incluir o “atendimento às demandas socioeconômico ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho” na organização dos cursos profissionalizantes assim como destacado no Art. 20 “o diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como referências fundamentais de sua formação”.

A História aparece nesta prática como ciência interessada na transformação das sociedades apta a proporcionar consciência crítica sobre as estruturas e sobre o sujeito e sua vivência. O Meio Ambiente destaca-se como ciência e casa, um sistema integrado o qual

influencia as ações humanas, que os modificam, geram novas respostas e outras ações para superação, alteração ou retorno ao antigo padrão.

Existe uma relação direta entre o desenvolvimento da humanidade e as mudanças ambientais (OLIVEIRA, 2007; MONTEIRO, 2015; MENDES, 2015; QUONIAN, 2019). Uma relação complexa com inúmeras interferências e que causam impactos diversos na estruturação e organização da natureza. O trabalho, como ação humana na natureza é, por si só, uma ação significativa no meio e sem ela a sociedade humana não aprimora sua existência. Tal relação resulta em um paradoxo e o mundo contemporâneo colhe seus frutos ao sofrer múltiplos transtornos ligados ao modo de coexistir com a natureza, associados à produção no modelo capitalista.

Pensar a crise ecológica atualmente é refletir sobre as estruturas e funcionamentos da sociedade e essa compreensão é proporcionada, conforme abordado nos itens 2.2 e 2.3 do presente estudo, pela educação histórica. A conexão entre as duas áreas do saber fomenta uma abordagem de integração eficiente com muitos tópicos que podem ser trabalhados na articulação entre o curso de formação geral e o de formação técnica.

O nome da atividade desenvolvida não foi escolhido ao acaso. Na mitologia grega, Gaia é a deusa-mãe. Ela é um elemento primordial, dotada de uma abundante força geradora, criadora dos deuses, personificação da própria Terra. Gaia também é o nome dado à teoria de que todos os elementos do planeta estão conectados formando um conjunto vivo e complexo que mantém o equilíbrio dos agentes que o compõem e dão forma proporcionando toda existência da Terra (NAIME, 2017). A designação nos remete à integração e conexão intrínseca das atividades humanas com a natureza.

A escolha de um elemento lúdico como ferramenta de integração no EMI vai ao encontro das ideias trabalhadas sobre a necessidade do emprego de componentes mais próximos da realidade dos estudantes para o desenvolvimento de significados mais concretos e consistentes ao alunado durante o processo de ensino-aprendizagem. O jogo, conforme abordado no tópico anterior é entendido por inúmeros autores como um dos recursos possíveis na abordagem de ensino contextualizada. Por estar presente no cotidiano dos jovens pode ser compreendido como um agente motivador nas atividades escolares por ser agradável, promover curiosidade e desafio e compreender uma atividade direta, clara e simples. Também pode ser aplicado nos diferentes contextos escolares e trabalhar diversos assuntos e habilidades.

A proposta educacional desenvolvida, a princípio, foi pensada para ser um dispositivo físico e presencial, contudo, devido ao momento pandêmico, seu formato foi redesenhado para

um modelo virtual de atividade. A aplicação da tecnologia agregou no quesito de prática contextualizada já que a ferramenta de sua execução – o celular – é um dispositivo amplamente difundido entre os estudantes que adquire uma nova roupagem passando de equipamento pessoal de lazer e uso extraescolar para instrumento pedagógico.

É um outro olhar sobre os elementos cotidianos e como estes podem ser utilizados a fim de aprimorar a prática curricular por serem comuns ao alunado, de fácil acesso e com uso familiar pelo público alvo em questão. O uso da tecnologia também corresponde aos tópicos a serem trabalhados no desenvolvimento das habilidades prescritas na BNCC e na Resolução CNE/CP nº1/2021, conforme discutido no item 3.2 deste estudo.

Gaia: História e Meio Ambiente é um jogo que propõe a reflexão sobre a atuação de trinta e três ambientalistas do século XX. É um jogo de cartas nas quais os alunos encontrarão a minibiografia com as principais atividades de mulheres precursoras da ação de luta e proteção da natureza em diferentes tempos históricos. A escolha do recorte cronológico ocorreu tanto pela efervescência de descobertas e aprimoramentos tecnológicos deste século quanto pelas modificações socioeconômicas do período.

Essas transformações foram fatores modificadores da relação do homem com o meio ambiente e da ponderação sobre os efeitos agressivos desta correlação na sociedade atual e nas futuras. É no século XX que a noção de desenvolvimento sustentável se anuncia e, com ela, a necessidade de mudança de valores e atitudes associados à produção, ao consumo, à melhoria nas condições de vida humana e dos ecossistemas a fim de garantir a manutenção destes de forma harmônica nos próximos séculos.

O tema da atividade é complexo e envolve inúmeros elementos da vivência humana. Destacou-se os objetos em torno das áreas de História e de Meio Ambiente por considerarmos a conexão deles fundamental ao aprimoramento do desenvolvimento da consciência crítica, temporal, social, econômica, ecológica e identitária dos estudantes – enquanto seres humanos e futuros profissionais que atuarão na área ambiental. Igualmente, parte-se da premissa de que a associação de duas áreas as quais tem como mote tratar das condições humanas no mundo traria simplicidade e clareza à atividade, tornando-a mais bem percebida e articulável ao alunado em questão.

A proposta consiste em uma prática que deve ser realizada em pares e a partida dispõe de cartas aleatórias as quais são exibidas a cada jogador e estes escolherão entre confrontar elementos de sorte – critérios de idade, nacionalidade, potência – ou de conhecimento prévio – cartas de perguntas sobre os temas – com o objetivo de pontuar mais que o seu adversário. Além

das cartas das ambientalistas, o jogo conta também com cinco cartas desafio, apresentadas também ao acaso durante a partida. O jogo se encerra quando todas as cartas forem confrontadas, ganhando o jogador que possui mais pontos.

O caráter pedagógico curricular de Gaia: História e Meio Ambiente é dado pelo trabalho em conjunto de ações que requerem conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas abordados no recurso ao mesmo tempo que novos assuntos são introduzidos ao longo da partida. A instrução inicial dos estudantes pode advir de assuntos sobre os temas históricos e ambientais apresentados preliminarmente no decorrer do desenvolvimento escolar tanto do ano letivo em que está sendo aplicado quanto de anos anteriores, assim como de conhecimentos pessoais adquiridos de modo informal – conversas com familiares e amigos, filmes, mídias sociais, etc. Os novos saberes têm sua procedência nos temas e informações inéditos aos jovens jogadores, entendendo que na escolaridade aplicada eles ainda não obtiveram sua formação completa em ambos os cursos do EMI e que alguns dos temas não são usualmente tratados em sala de aula, como a questão biográfica das ambientalistas.

Outrossim, conforme indicado por Moran (2015) a proposta apresentada pode ser associada a outras práticas pedagógicas, o que potencializaria a sua natureza pedagógica e significativa. O jogo possui seis propostas de aplicação e pode ser precedido por didáticas mais tradicionais como aulas expositivas ou uso de livros didáticos sobre os assuntos abordados, facilitando o processo de aplicação e assimilação por docentes e alunos desacostumados ao uso de práticas significativas mais criativas. Da mesma forma que modalidades mais atuais como a sala de aula invertida poderia ser utilizada a fim de trazer o protagonismo do alunado à tona e após a atividade uma análise com o abordado no jogo contribuiria para a troca de sentidos e melhor compreensão de conceitos científicos.

Ainda que possua dois grandes temas de destaque o uso desta ferramenta com outras áreas do saber não estaria limitado apenas a elas. Essa característica é possível pelo princípio integrador desta ferramenta pedagógica de trabalhar com áreas que tratam o desenvolvimento humano e seus impactos no mundo, convertendo-se em uma atividade articulável com toda vivência acadêmica e particular dos estudantes.

Inocente (2018, p.7) destaca que a EPT tem por objetivo “preparar o aluno para atender demandas profissionais com estratégias de uma educação voltada para a cidadania”. O recorte dado na área de desenvolvimento sustentável implica nesse futuro papel cidadão assim como na atual profissional dos jovens estudantes que escolheram o Curso Técnico em Meio Ambiente como área de atuação. Logo, a ferramenta abrange uma discussão sobre mundo do trabalho e

sua organização não apenas pela temática em sim, mas também pela seleção de ambientalistas que destaca a diversidade de campos profissionais e de formação os quais vão além da área de preservação ambiental.

Kuenzer (2009) indica a existência da dificuldade no sistema de ensino brasileiro em articular estratégias que acompanhem a preparação para o mundo do trabalho com a continuidade dos estudos. No caso da EPT essa conexão é essencial ao melhoramento profissional do indivíduo, mantendo-se sempre atualizado e com condições de aprimorar-se na carreira. O jogo pode ser um elemento ao debate sobre carreiras na área de formação dos estudantes e para continuidade dos estudos, já que a escolaridade a ser aplicado na pesquisa tende a ser um período de incertezas à construção de um futuro profissional mesmo com a escolha de uma formação profissionalizante.

Atrelado aos aspectos pedagógicos acadêmicos e profissionais o jogo desenvolvido é um recurso fomentador da aprendizagem significativa. O primeiro elemento a se destacar nesse quesito é a busca pela motivação dos estudantes com a atividade. Em adição ao fato de ser uma atividade criativa próxima do cotidiano dos jovens, incomum às normalmente aplicadas em sala de aula, a dinâmica do jogo provoca incerteza, surpresa, alegria, frustração, desafio e competição. Essas características assimilam as emoções dos alunos aos sentidos que descobrem ao longo da partida, tornando-a mais prazerosa e interessante de ser executada.

Outro elemento de destaque é o trabalho com a sociabilidade dos estudantes. O jogo foi elaborado para um jogo em duplas, contudo, os alunos e alunas não podem escolher seus pares, tampouco os professores. A aleatoriedade em questão possibilita o trabalho com estudantes que talvez não sejam escolhas óbvias dos integrantes da turma, os quais tendem a preferir alunos e alunas com os quais já têm alguma afinidade prévia. Esse processo aumenta o vínculo e a integração entre os estudantes de forma natural e, inclusive, os professores podem explorar esse ponto pedindo que, após as partidas, o corpo estudantil troque suas impressões e conhecimentos gerados na atividade entre as duplas e, posteriormente, em coletividade com a turma, a fim de aprimorar a comunicação dos estudantes.

É possível destacar também o trabalho identitário proporcionado pela atividade, não somente pela área de atuação as ambientalistas que é próxima a do curso profissionalizante escolhido, mas pelo recorte em um grupo de atores sociais à margem da sociedade. Sair do protagonismo sobre o indivíduo de gênero masculino, branco, hétero do hemisfério norte possibilita uma reflexão maior sobre os papéis em sociedade – profissões, atuação, origens, etc. – que pode ser amplamente trabalhada em sala de aula nas duas temáticas e em outras

disciplinas, discussão importantíssima ao desenvolvimento do aluno cidadão.

O jogo é capaz de aperfeiçoar a resolução de problemas por parte dos estudantes. Isso é possível, pois, para atingir o objetivo do jogo o jovem precisará traçar uma estratégia específica. Com isso, analisará os critérios estabelecidos nas regras e as informações recebidas efetuando um percurso próprio, que pode ser modificado ou não diante as casualidades do jogo, na busca pela melhor solução. O estudante usa de criatividade, exame, ponderação, experimentação, descoberta e ativa habilidades socioemocionais importantes para organizar valores e técnicas durante a partida, aprende pela experiência (BROUGÈRE, 2012). E, não existe um único método para ganhar o jogo, várias soluções podem ser elaboradas de forma autônoma pelo indivíduo (FORTUNA, 2018).

Os elementos destacados nos atributos do jogo estão de acordo com os propostos nas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 1/2021 da promoção de uma formação em EPT que inclua procedimentos pedagógicos ao desenvolvimento do autoconhecimento, da comunicação e das relações interpessoais, assim como da regulação emocional e da resolução de problemas<sup>17</sup>. Além disso, o material proposto também se mantém consoante a este documento ao promover o “incentivo à inovação por meio de metodologias que estimulem o protagonismo do estudante na área de atuação profissional”<sup>18</sup>.

O produto educacional desta pesquisa conta com inúmeras características proeminentes de um ensino globalizador complexo e de uma aprendizagem significativa. Por trabalhar com áreas da atividade humana, envolve a reflexão sobre os nossos papéis em sociedade, compreendendo uma visão humana de ensino. A dinâmica apresentada facilita a assimilação de novos conceitos ao transpor a lógica didática usual, baseada em práticas expositivas, a uma realidade mais agradável e motivadora aos alunos. Além disso, contribui a uma *práxis* integrada de ensino no EMI ao articular uma disciplina do currículo do ensino básico ao curso profissionalizante.

---

<sup>17</sup> Art. 20, § 2º.

<sup>18</sup> Art. 24, inciso X.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O detalhamento desta pesquisa levou em consideração motivação pessoais, profissionais e acadêmicas, a fim de aprofundar a reflexão acerca das transformações entre as conexões das disciplinas propedêuticas e técnicas no ensino médio profissionalizante promovidas com a instauração do Decreto 5154/2004. O referido documento intencionou uma mudança no paradigma educacional brasileiro pela tentativa de findar com o dualismo entre a instrução intelectual e profissional ao instituir o Ensino Médio Integrado (EMI), fundamentado no trabalho como princípio educativo e na instrução politécnica aos jovens que optassem por esta modalidade formativa no final da Educação Básica.

Passadas quase duas décadas da implementação da modalidade, as inquietações que aguçaram esta dissertação buscam compreender a forma como hoje é tratada a integração dos ensinos regular e técnico na literatura e nos documentos oficiais sobre o tema. Para uma maior compreensão do arranjo curricular dado aos cursos, partindo do pressuposto que os currículos são documentos interessados em uma formação educacional reflexo de um projeto societário específico e afim de melhor alcançar a mudança estipulada pelo Decreto 5154/2004 com desenvolvimento de uma pesquisa que coaduna com o desdobramento de uma educação histórica e humanista, fez-se necessária uma revisão da evolução do ensino profissionalizante no país.

O EMI, diferentemente, do proposto à educação profissionalizante até então, trouxe consigo o compromisso de uma reparação ética e política de uma formação de qualidade aos filhos dos trabalhadores, alijados do sistema de ensino enquanto sujeitos pensantes e transformadores de suas realidades. O ideal de politecnia e da educação omnilateral sobrepõe-se ao de uma educação formativa envolvida apenas com a execução das funções laborais conformada em atender os anseios do mercado de trabalho ou de uma educação assistencialista engajada somente com o ensino de atividades básicas para uma rápida e desqualificada ocupação dos postos de trabalho.

Ao revogar o decreto anterior, a elaboração do EMI pretendeu findar a dicotomia entre o ensino exclusivamente técnico ou exclusivamente propedêutico, apreendendo a necessidade de superação do dualismo imposto educacionalmente e das relações de classe que se perpetuam em nossa sociedade, com a propagação de uma formação ampla e total aos educandos. Esta instrução não estaria limitada a um ou a outro viés educacional, mas sim comprometida com a articulação indissociável entre as bases de conhecimento teórico e prático ao preparo de sujeitos capazes de fazer e de pensar, de executar e dirigir, de modo emancipatório, crítico e

transformador da realidade.

A análise do desenvolvimento do EMI em âmbito nacional mostra que ainda faltam políticas e discussões amplas sobre os meios relacionados à efetivação do projeto pretendido nesta modalidade de ensino. Os estudiosos sobre o assunto, em destaque principalmente à integração curricular, salientam a precariedade no desenvolvimento de um modelo formativo verdadeiramente unitário visto que as instituições de ensino tendem a tratar os cursos desta categoria escolar como duas esferas distintas com muita dificuldade de diálogo e articulação na busca de uma orientação politécnica.

Entendemos ao longo desta pesquisa que o Ensino Médio Integrado enquanto modalidade educacional ainda pode ser considerada como um gênero de ruptura com os padrões formativos tradicionais e acreditamos que este é o cerne da manutenção de uma estrutura dual na sua efetivação prática. Tal posicionamento envolve não apenas problemas basilares relacionados à falta de formação dos professores para lidarem com as especificidades desta categoria de ensino ou à estrutura da organização institucional que causa entraves a interação entre os docentes técnicos e de ensino propedêutico, mas também a relação dos projetos formativos educacionais da sociedade brasileira como um todo.

As estruturas mantenedoras das relações sociais de poder em nossa sociedade condicionam uma visão conservadora e ultrapassada em relação à Educação Profissional e Tecnológica enquanto habilitação laboral mediana e, por isso, menos qualificada que deveria estar direcionada a um público específico: os jovens das camadas mais populares. A ideia de unir das duas formações em uma única modalidade instrucional rompe com este padrão enraizado por séculos em nossa sociedade e, como toda inovação, requer ajustes e adaptações a fim de concretizar seus fundamentos.

Os autores favoráveis ao projeto do EMI indicam este viés renovador e a necessidade de fortalecê-lo com práticas engajadas e compromissadas de um ensino ético e emancipatório, humanista em essência, objetivando transformar as relações entre o homem, o trabalho e o mundo. Apontam, igualmente, a necessidade de normatização legal a nível macro e micro as quais efetivem o propósito do ensino técnico integrado e modifiquem a visão sobre a educação profissionalizante a partir do entendimento de que toda educação é uma instrução para o trabalho. Neste sentido também, aponta-se a necessidade de revisão crítica do projeto formativo societário a fim de romper com os limites impostos à manutenção do capitalismo dependente.

As leituras das pesquisas e artigos sobre a categoria integrada de Educação Profissional e Tecnológica destacam as dificuldades relacionadas ao arranjo curricular, mas pouco se posicionam sobre propostas à superação da permanência da organização dual ou no

aprofundamento das discussões entre Educação e Trabalho enquanto um possível eixo articulador entre as duas categorias de ensino formadoras do EMI. Ao fundamentar-se no trabalho enquanto princípio educativo, o EMI destaca a atividade de transformação da natureza para atender e suplantar suas necessidades como ação essencialmente humana à libertação das adversidades impostas que só possível pela associação entre o ato de executar e de refletir sobre as demandas.

Neste sentido, uma educação para o trabalho deve estar voltada ao desenvolvimento de capacidades que atendam os atos de fazer e de pensar de forma crítica a fim de promover o aperfeiçoamento do estágio que se encontra a outro posterior, mais desenvolvido. É um modelo educativo que deve ir além do aprendizado de uma determinada prática laboral, envolve as relações interpessoais, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Com a ênfase dada na disciplina de História apontamos para o caminho de uma formação contempladora do desenvolvimento da humanidade em todas suas nuances, dos nexos socioeconômicos os quais envolvem as relações de poder e, conseqüentemente, de trabalho; da constituição da consciência de sujeitos sociais e do percurso das produções dos conhecimentos. Estes pontos estão diretamente relacionados com os princípios do EMI enquanto uma formação humanista, ademais, a historicidade vinculada aos estudos das produções científicas e tecnológicas enquanto resultados de feitos humanos garantem à disciplina um viés interdisciplinar essencial à promoção da integração nesta modalidade de ensino.

Embora exista correlação entre a História e os preceitos do EMI, nas leituras realizadas não encontramos indícios de uma proposta específica para a disciplina no ensino profissionalizante integrado. Por isso, buscamos reiterar as características que a vinculam com o desenvolvimento de um ensino humanista e politécnico objetivando esclarecer a importância da educação histórica para o ensino profissionalizante e desmistificando o ideário que paira em algumas instâncias das comunidades escolares que, justamente, por ser uma disciplina ligada à área de humanas, se encontraria dissociada do currículo técnico.

A historicidade desenvolvida no corpo estudantil preconiza as perspectivas de uma pedagogia histórico-crítica a ser aplicada nas práticas de ensino-aprendizagem no EMI, conforme as teorias tradicionais sobre o tema. A perspectiva vinculada a esta dinâmica relaciona-se a uma educação dialética envolvida com a problematização da prática social e o desenvolvimento da percepção crítica e global sobre a realidade capitalista a qual impõe os conflitos de classe a que somos submetidos à sua superação.

Observa-se que a busca por novos métodos potencializadores dos princípios do EMI e da integração curricular devem estar comprometidos com a pedagogia histórico-crítica, contudo

ser estar limitados a ela. Na busca por um modelo inovador, partindo da premissa que a modalidade integrada ainda se constitui como tal no sistema educacional brasileiro, ampliamos a visão proporcionada ao associá-la à teoria da complexidade.

A lógica trabalhada possibilitou manter os pressupostos do EMI e, concomitantemente, acrescentar um horizonte mais moderno sem deixar de perseguir a causalidade complexa e ação analítica contextualizada, bases para a integração entre os diferentes campos do saber teórico e prático. A teoria da complexidade dialoga com a pedagogia histórico-crítica complementando os sentidos de uma formação resultante na visão total dos campos de saberes, a fim de ampliar a compreensão de forma reflexiva, transformadora e comprometida dos sujeitos em sociedade.

A análise feita produz uma proposta de trabalho sólido que abrange os modos de organização à elucidação de um currículo verdadeiramente integrado à EPT e à instrução de um corpo estudantil protagonista na sociedade, conscientes que suas ações influenciam o meio em que vivem assim como são resultantes da influência deste em suas práticas. Os jovens com a formação ampla e complexa da realidade estariam aptos a expressar suas trajetórias individuais e coletivas, acadêmicas e profissionais, cientes de suas escolhas pessoais e do impacto destas no mundo.

A observação pondera também que a associação da teoria da complexidade à EPT conduz a um ensino imbuído não apenas em desenvolver capacidades e habilidades específicas relacionadas com a performance prática do alunado no mercado profissional. A instrução complexa abarca estratégias as quais englobam as relações interpessoais, a conexão com o mundo e meio ambiente, o protagonismo, a autonomia, a criatividade, a vivência, a escuta e o diálogo, características imprescindíveis a um ensino de base humanista.

O destaque dado à contextualização enquanto prática pedagógica é indicativo de uma aprendizagem plena de sentidos e significados ao alunado por entender que as experiências individuais lhes aproximam dos conteúdos disciplinares, trazendo maior identificação com as questões abordadas, os contextos trabalhados e, conseqüentemente, possibilitando a ampliação dos seus entendimentos sobre os temas científicos elencados nos currículos. É um recurso fundamental ao aprimoramento da prática social e do protagonismo cidadão comprometido criticamente com a relação sociedade-mundo.

Consideramos que para uma prática verdadeiramente conectada com o projeto do EMI seriam necessárias práticas curriculares igualmente renovadas. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a organização curricular tal qual conhecemos e mantemos na maioria instituições de ensino brasileiras atualmente, legitimadas pelos documentos oficiais como a BNCC, coadunam com o ensino fragmentado e compartimentado em disciplinas independentes

entre si. Pouco têm se discutido sobre a proposição de outros arranjos curriculares no ensino integrado, colaborando com a manutenção de cursos distantes entre si com conexões mínimas – limitadas quase sempre ao fato de serem realizados em uma mesma instituição de ensino.

Constatamos que o modelo curricular tradicional se encontra enraizado no sistema de ensino, reflexo de uma sociedade essencialmente tradicional. O planejamento de outro modelo curricular ao EMI é uma discussão maior a qual não deve ser taxada como impossível devido a sua magnitude, porém, precisa ser tratada a nível macro e micro com as instituições envolvidas com o desenvolvimento da escolaridade brasileira – o que o breve período desta pesquisa não conseguiria abranger. Efetivar os objetivos do EMI engloba discussões de políticas públicas de ensino, alcançar as licenciaturas e grupos de pesquisa em educação, capacitar educadores – gestores ou não – sobre as legislações e finalidades da modalidade.

Igualmente, embora os entraves sejam inúmeros, trabalhou-se com a ideia já explorada por autores renomados na área de que as brechas apresentadas nos documentos oficiais e nos métodos tradicionais são impulsionadoras da subversividade nos métodos impostos e das disputas políticas as quais envolvem os modelos formativos nacionais. Conforme apresentado ao longo da pesquisa, o comprometimento dos educadores na transformação e na aplicação de práticas favoráveis a um ensino integrado ético, emancipatório e humanista são primordiais ao aprimoramento do segmento, enquanto não ocorre uma revolução efetiva de sua aplicação nas instituições de ensino de forma geral.

A escolha do trabalho com uma disciplina específica dentre as trinta que compõem a organização curricular do EMI ao Curso Técnico de Meio Ambiente, não obstante ao já elucidado caráter humanista e interdisciplinar desta, mantém logicidade com a evidência acima. Na instituição de ensino na qual a pesquisa foi aplicada, o Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão III, o currículo é disposto de forma clássica, disciplinarmente, em todos os cursos de Ensino Médio. O conceito exposto pretende indicar a possibilidade de integração a partir de uma área que harmoniza com os fundamentos do EMI, assim como promover o trabalho oportuno em suas lacunas a uma prática mais próxima do projeto teórico de um modelo integrado, visto que a própria instituição limita a articulação dos cursos em seus documentos oficiais.

Para a análise desenvolvida tomamos por base principalmente o PPPI e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio da instituição. Estes documentos, assim como os outros do colégio analisados na pesquisa, são coerentes com as legislações educacionais sobre o tema – em destaque o Decreto 5151/2004, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 com base no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e a Resolução CNE/CP

nº1/2021 - e indicam para o EMI uma formação humanista a qual supere a ótica mercadológica na educação profissional ao integrar educação e trabalho.

Todavia, um exame minucioso nos instrumentos legais revela que, apesar de indicarem a promoção de um EMI verdadeiramente integrado, a instituição mantém uma postura tradicional sobre a modalidade apontando pouca conexão entre os cursos. A começar, o Colégio Pedro II utiliza os mesmo programa e conteúdo para disciplina de História em todos os cursos de nível médio, regulares ou integrados. Nesta instituição, a seleção, ordenação e distribuição por séries é de encargo do departamento próprio da área. O fato de ter um único currículo para a disciplina e este ser elaborado por um setor específico indica uma área fechada em si, a qual não dialoga com os demais campos do saber e não há indícios de uma relação direta desta com a temática de Educação e Trabalho presente no projeto de EMI, já que os conteúdos trabalhados são os mesmos do curso regular sem garantir visivelmente a articulação com as especificidades da modalidade pesquisada.

Outrossim, embora seja um curso relacionado com o desenvolvimento da humanidade historicamente, não vislumbramos no Projeto Pedagógico uma conexão direta entre este e a disciplina examinada. O vínculo da organização curricular do curso – fragmentada e seriada – com a área é dado por uma disciplina, ofertada no 2º ano, chamada Preservação Ambiental – Memória e Patrimônio, contudo, termina aí. Embora os conteúdos e referências apontados na ementa indiquem um nexos entre os dois campos do ensino regular e do ensino técnico, ela se mantém isolada sem articulação curricular com as finalidades e conteúdos disciplina de História – que é ofertada nos três anos de curso e poderia ser amplamente explorada no segmento em questão.

O próprio documento do Projeto Pedagógico é organizado de forma a indicar uma divisão clara entre o curso técnico descrito e o curso regular. A começar pelo nome deste instrumento que alude ao curso técnico específico como uma unidade à parte e foi integrada ao Ensino Médio e não enquanto curso de EMI. O título do dispositivo não traz a ideia perceptível que se trata de uma modalidade cheia de particularidades e com um projeto pedagógico singular em relação tanto à EPT quanto à Educação Básica. A exposição da preocupação com um ensino humanista na narrativa inicial do documento não se desenvolve ao longo deste, sendo elencados objetivos de curso e um perfil de egresso com competências notoriamente atreladas aos interesses do mercado de trabalho. O próprio texto refere-se exclusivamente as disciplinas, conteúdos, objetivos e competências do Curso Técnico em Meio Ambiente, constituindo-o enquanto unidade isolada.

Por fim, o instrumento indica a existência de um eixo integrador a ser trabalho no curso,

porém, não existem informações sobre onde a ação integradora ocorrerá se vinculada apenas ao curso técnico ou associada ao curso regular. A narrativa aplicada exclusivamente ao curso profissionalizante e a presença de ementas relacionadas somente às disciplinas técnicas, sem analogia ao curso regular, apontam para uma limitação na integração destinada puramente ao segmento técnico em si.

Outros aspectos na organização do EMI na instituição colaboram para a manutenção de uma estrutura de ensino dual no curso. Estes são: a obrigatoriamente as aulas do curso regular e do curso técnico são ofertadas no contraturno; os currículos das demais disciplinas não se encontram adaptados às expectativas do projeto de EMI; a falta uma formação específica para atuar enquanto agente educativo no segmento; as aulas das disciplinas do ensino regular estarem separadas em dois grupos e terem suas ocorrências fixadas exclusivamente em dias pares ou ímpares pré-definidos; a garantia em portaria institucional apenas a Reunião de Planejamento Semanal (RPS) aos professores de uma mesma disciplina. As duas últimas questões evidenciam uma limitação no diálogo entre os docentes das áreas para organização e execução de um planejamento integrado no segmento de ensino analisado.

O Colégio Pedro II é uma instituição de ensino secular, reconhecida nacionalmente pelo seu ensino de qualidade, preocupado com a formação cidadã e humanista do seu corpo estudantil. Sua tradição encontra-se na oferta da escolarização básica, sendo muito jovem na trajetória do ensino profissionalizante. Acreditamos que, embora haja um compromisso notório da escola com uma instrução preocupada com a postura social autônoma e crítica do seu corpo estudantil tanto nos cursos regulares quanto nos profissionalizantes, ainda existe um longo caminho de adaptação ao verdadeiro projeto do EMI.

Infelizmente, dado o contexto pandêmico pela Covid-19, alguns entraves ocorreram na trajetória desta pesquisa que não nos permitiram analisar mais a fundo as maneiras que os professores de História do EMI em Meio Ambiente do Colégio Pedro II realizam a integração curricular em suas aulas. Entendemos que o currículo não se limita apenas ao prescrito, sendo as experiências e valores dos agentes educativos cruciais no decurso das práticas pedagógicas e na efetivação ou não das orientações propostas.

Observando o apontado até aqui foi proposto como ferramenta de auxílio à prática integrada um jogo pedagógico virtual: Gaia. O recurso relaciona a disciplina de História com o Curso Técnico de Meio Ambiente ao utilizar cartas com informações de trinta e três ambientalistas mulheres e por propor desafios com perguntas específicas sobre educação história e educação ambiental.

A sugestão foi elaborada ao ser perceptível a fragmentação curricular na instituição

pesquisada entendendo ser uma via mais adequada à realidade do curso em questão – palpável à realidade da estrutura curricular e pedagógica e ao histórico de seu corpo docente altamente qualificado e, portanto, a par de recursos pedagógicos modernos a serem aplicados em sala de aula. Apreendemos que o Colégio Pedro II o EMI é compreendido enquanto um curso de formação com duas unidades justapostas sem diálogo aparente e com obstáculos na estrutura organizacional institucional à promoção de um projeto interdisciplinar mais amplo que de fato leve à integração desta modalidade na instituição. Por isso, a proposta não objetiva refazer o sistema curricular imposto e sim elucidar vias possíveis para alcançar a integração no EMI de forma prática e consubstancial.

A proposta apresentada articula-se facilmente às demais disciplinas da área de Humanas e ao curso técnico em pauta, assim como o núcleo Educação e Trabalho tanto pela aplicação na modalidade profissionalizante quanto pelo destaque aos diferentes ramos profissionais de cada ambientalista, personagens que compõem as cartas do jogo. Compromete-se, igualmente, com uma educação humanista por corroborar com aspectos do aprimoramento aprendizagem significativa como a participação ativa do alunado, ser um objeto cotidiano e de interesse dos estudantes, utilizar dos conhecimentos prévios do público-alvo, promover a socialização e a capacidade de iniciativa, além de ser um instrumento pedagógico afetivo que envolve inúmeras emoções e habilidades sociais as quais transcendem competências exclusivas da futura atividade profissional dos estudantes.

A fim de expandir sua capacidade de integração para o EMI o jogo deve ser aplicado preferencialmente em oficinas nas quais os alunos podem debater os temas abordados no recurso, discutir sobre profissões, relações de gênero e classe, o contexto ambiental da comunidade local etc. Deve contar com o comprometimento dos educadores em desenvolver uma discussão a qual articule as realidades dos dois cursos sem privilégios a uma área em detrimento de outra, atentando-se sempre em utilizar abordagens – indicadas ou não no dispositivo - que preconizem os fundamentos do EMI.

Acreditamos que o desenho elaborado não representa a única solução viável à integração curricular, tampouco seria a resposta de todos os problemas encontrados à efetivação do EMI omnilateral e politécnico na instituição ou em outras que se propuserem a aplicá-lo. A elaboração do jogo vai ao encontro da necessidade de propostas inovadoras e criativas as quais renovem a relação das instituições de ensino, seus gestores, docentes, estudantes e a comunidade escolar como um todo com os pressupostos do EMI e promovam práticas efetivas de integração no ensino profissionalizante diante das poucas estratégias encontradas até aqui.

As reflexões apontadas nesta pesquisa e o produto educacional concebido objetivam

ampliar os horizontes acerca da integração na EPT à estruturação de um EMI eficiente e próspero com caráter ético, político e emancipatório. Com o desejo particular de que esta modalidade seja realmente uma reparação histórica ao dualismo imposto pelos entraves socioeconômicos aos quais somos submetidos e, em especial, aos jovens deste país. Ouvimos, desde a sua implementação, que o Ensino Médio Integrado é uma travessia a outra realidade educacional, que esta seja mais uma brasa a impulsionar sua concretização.

## REFERÊNCIAS

- ALEM, Nathalia Helena. **O ensino de história nos espaços de formação técnica e profissional: o caso do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015)**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação. Belo Horizonte. 283 págs. 2017.
- ALVES, Rubens. Pimentas. 2.ed. São Paulo: Planeta, 2014.
- ASSIS, Sandra Maria de; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. Educação profissional no Brasil (1960-2010): uma história entre avanços e recuos. *Revista Tópicos Educacionais*, Recife, v. 21, n. 2, p. 190-211, jul-dez, 2015. Disponível em < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22424> > Acesso em: 24 out. 2021.
- AMORIM, Myrna Cecília dos Santos; OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes; SANTOS, José André Ferreira; QUADROS, João Roberto de Toledo. Aprendizagem e jogos: diálogo com os alunos do ensino médio-técnico. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.41, n.1, jan./mar., 2016. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/56109> >. Acesso em 24 jul. 2021.
- ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v.13, nº 25/26, p. 13-174, set.1992-ago.1993. Disponível em < <file:///C:/Users/carva/AppData/Local/Temp/katiaabud-1.pdf> >. Acesso em: 05 fev 2021.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima e FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015. Disponível em < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956> > Acesso em: 23 out. 2020
- ARAÚJO, Viviane Patrícia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, p. 29-39, jul./dez. 2018. Disponível em < [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5341#:~:text=O%20CONCEITO%20DE%20CURR%C3%8DCULO%20OCULTO%20E%20A%20FORMA%C3%87%20C3%83O%20DOCENTE,-Autores&text=O%20estudo%20sobre%20o%20conceito,do%20que%20conscientemente%20se%20revelava.](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341#:~:text=O%20CONCEITO%20DE%20CURR%C3%8DCULO%20OCULTO%20E%20A%20FORMA%C3%87%20C3%83O%20DOCENTE,-Autores&text=O%20estudo%20sobre%20o%20conceito,do%20que%20conscientemente%20se%20revelava.) > Acesso em: 07 de set. 2021
- AZEVEDO, M.A.; SILVA, C.D.; MEDEIROS, D.L.M. Educação Profissional e Currículo Integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Holos**, Natal, v.4, ano 31, p. 77-88, jun./jul. 2015. Disponível em < <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3190> > Acesso em: 05 ago. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jul., 2011.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Documento Base**: educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Brasília, dez. 2007. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) >. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino médio**. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2000. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> >. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2020. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 16 mai. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. Jeu et education. **Perspectives documentaires en éducation**, Lyon, n. 40, p. 79-93, 1997. Disponível em: < <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP040-7.pdf> > Acesso em: 05 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. **Éducation et Sociétés**, Bruxelles, n. 10, p. 5-10, 2002. Disponível em: < <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-2-page-5.htm?contenu=article> >. Acesso em: 05 jun. 2020

\_\_\_\_\_. Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. **Australian journal of French studies**, v. 49, p.117-129, mai, 2012. Disponível em < <https://online.liverpooluniversitypress.co.uk/doi/10.3828/AJFS.2012.10> >. Acesso em: 05 jun. 2020

CASTAMAN, Ana Sara; Bortoli, Lis Ângela. Educação ambiental na educação profissional e tecnológica: ensino a partir de jogos educativos de descarte de lixo eletrônico. **Revbea** (Revista Brasileira de Educação Ambiental), São Paulo, v. 15, n.5, p.76-88, 2020. Disponível em < <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/9893> >. Acesso em: 25 out. 2020.

CASTILLO, Jesús Dominguéz. A solução de problemas nos estudos sociais. In: POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

Composição Curricular Ensino Médio Integrado – Técnico em Meio Ambiente. Colégio Pedro II. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: < [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/COMP\\_CURRICULAR/Comp%20curricular\\_EMI\\_Meio\\_Amb.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/COMP_CURRICULAR/Comp%20curricular_EMI_Meio_Amb.pdf) >. Acesso em: 27 jul. 2021.

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Colégio Pedro II. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: < [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/AGOSTO/Cursos%20tecnicos%20-%202018\\_Final\\_%20caderno%20A5.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/AGOSTO/Cursos%20tecnicos%20-%202018_Final_%20caderno%20A5.pdf) >. Acesso em: 27 jul. 2021.

COSTA, Leandro Demenciano. O que os jogos de entreterimento têm que os jogos educativos não tem. VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment. Rio de Janeiro, RJ – Brazil, 8-10 out. 2009. Disponível em < <http://sbgames.org/papers/sbgames09/artanddesign/tutorialArtes3.pdf> >. Acesso em: 24 jul.2021.

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera; SILVA, Sandra Kretli da. O currículo integrado como campo possível de invenção de mundos plurais e emancipatórios: uma conversa com Jurjo Torres Santomé. **Revista Teias**, Rio de Janeiro v. 13, n. 27, p. 279-286, jan./abr., 2012. Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24266> >. Acesso em 5 ago 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2009.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. pdf. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 25 mai. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação do ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, v. 5, n. 13, 2018. Disponível em < <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf> >. Acesso em: 10 out. 2021.

GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. pdf. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 25 mai. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio e TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

HUINZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angelica; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **Redin** (Revista Educacional Interdisciplinar), v. 7, n.

1, 2018. [on-line] Disponível em < <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1082> >. Acesso em: 10 out. 2020.

KISHIMOTO, Tizuco Morshida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma no ensino técnico no Brasil e suas consequências. In:

FERRETI, Celso João. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_ (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEMOS, Evelyse dos Santos. Enseñanza y el hacer docente: reflexiones a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n.2, p. 23-41, \_\_\_\_\_, 2012. Disponível em < [http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID29/v2\\_n2\\_a2012.pdf](http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID29/v2_n2_a2012.pdf) >. Acesso em: 22 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do contexto de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n.80, p.386-400, set, 2002. Disponível em: < <http://www.observatériodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf> >. Acesso em 12 mar. 2020

\_\_\_\_\_. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez., 2005. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/Lopes.pdf> >. Acesso em 12 mar 2020.

\_\_\_\_\_. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_ e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. [livro eletrônico] São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MENDES, Isabel. O conceito de desenvolvimento sustentável. In: FERREIRA, José Maria Carvalho. **Perspectivas de desenvolvimento sustentável**. [livro eletrônico] Lisboa: Clássica Editora, 2015.

Metodologias Ativas. Entrevista com José Moran. **Canal Metodologias Ativas Unisul**. Youtube. 7 mar. 2017. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q> >. Acesso em: 15 set. 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem Significativa Crítica. Versão revisada e estendida de conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Publicada nas Atas desse Encontro, pp. 33- 45, com o título

original de Aprendizagem significativa subversiva. 2010. Disponível em < <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf> >. Acesso em: 01 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Aprendizaje significativo: ¿una ilusión perdida em uma cultura de enseñanza para el test? VII Encuentro Internacional sobre aprendizaje significativo. V Encuentro Iberoamericano sobre investigación de enseñanza de las ciencias. Universidad de Burgos, Burgos, 13-17 jul., 2015.

\_\_\_\_\_ e TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTEIRO, Isabella Pearce de Carvalho. Desenvolvimento sustentável: a evolução teórica, o abismo com a prática e o princípio de responsabilidade. **Revista do CEDS** (Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da UNDB), v.1, n.2, mar./jul., 2015. Disponível em < <http://www.undb.edu.br/ceds/revistadoceds> >. Acesso em: 22 ago.2021.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto e MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens** Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. [livro eletrônico] 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar Assis (org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante HENRIQUE; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p 1057-1080, out-dez, 2015. Disponível em < [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt) >. Acesso em: 26 jan. 2020.

NAIME, Roberto. Teoria de Gaia, de ideia pseudocientífica a teoria respeitável. **Ecodebate**, 2017. [on-line]. Disponível em < <https://www.ecodebate.com.br/2017/07/04/teoria-de-gaia-de-ideia-pseudocientifica-teoria-respeitavel-artigo-de-roberto-naime/> >. Acesso em: 05 abr. 2021.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez., 2011. Disponível em < <https://www.cedes.unicamp.br/> > Acesso em: 21 abr 2020

\_\_\_\_\_. Ensino médio utilitário ou multiforme? **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 20, n. 60, p 121-142, 2015. Disponível em < [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000100121&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000100121&script=sci_abstract&tlng=pt) >. Acesso em 18 ago. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2009.

OLIVEIRA, Carla Montefusco de. Desenvolvimento sustentável: uma discussão ambiental e social. **III Jornada Internacional de Políticas Públicas Questão Social e Desenvolvimento do Século XXI**. Universidade Federal do Maranhão. Programa de pós-graduação em políticas públicas. São Luiz, 28 a 30 ago., 2007. Disponível em < [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoI/b181e2fe3f9b7a09d90e\\_Carla%20Montefusco%20de%20Oliveira.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoI/b181e2fe3f9b7a09d90e_Carla%20Montefusco%20de%20Oliveira.pdf) >. Acesso em: 22 ago.2021.

Plano de Desenvolvimento Institucional. Colégio Pedro II. Rio de Janeiro. 2019-2023. Disponível em: < <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Outubro/pdi/1.%20Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional.pdf> >. Acesso em: 20 jul. de 2021.

Portaria nº 2014 de 23 de dezembro de 2010. Colégio Pedro II. Ministério da Educação. Aprova a diretriz para a elaboração de horários dos docentes das unidades II e III para o ano letivo de 2011. Disponível em: < [http://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2011/Portaria\\_horario\\_docente\\_2014\\_2010.pdf](http://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2011/Portaria_horario_docente_2014_2010.pdf) >. Acesso em: 25 nov. 2020.

Projeto Político Pedagógico Institucional. Colégio Pedro II. Ministério da Educação. Rio de Janeiro. 2018-2020. Disponível em: < <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf> >. Acesso em: 20 jul. de 2021.

RAMOS, Marise. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Susy. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para educação escolar**. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2016.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, Virgínia Ostroski e MATOS, Eloiza Aparecida silva Ávila de. A teoria da complexidade de Edgar Morin e o ensino de ciência tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: < <https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5687> > Acesso em: 31 ago. 2020

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalización y interdisciplinaridade: el curriculum integrado**. 5. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 76-91, mai-ago, 2012. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245> >. Acesso em: 05 fev. 2021.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar História: como jogar com isso?. In: GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. pdf. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 25 mai. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo.3.ed. 12. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA-PIRES, Felipe do Espírito Santo; TRAJANO, Valéria da Silva Trajano; ARAUJO-JORGE, Tania Cremonini de. A teoria da aprendizagem significativa e o jogo. **Revista educação em Questão**, Natal, v.58, n.57, jul./set., 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21088> >. Acesso em: 22 ago. 2021.

SOFFNER, Renato. Tecnologia e educação: um diálogo Freire-Parpet. **Tópicos Educacionais UFPE**, Recife, v. 19, n. 1, jan./jun., 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22353/18549> >. Acesso em 05 ago. 2021.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista terceiro incluído**, v. 5, n.1, 2015. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36346> > Acesso em: 05 set. 2020.

VIDIELLA, Antoni Zabala. **Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta a la comprensión e intervención em la realidade**. 2. ed. Barcelona: Graó, 2005.

ZABALA, Antonia. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

QUONIAN, Luc; SOUZA-LIMA, José Edmilson; MOSER, Manoela Pereira. Meio ambiente e sustentabilidade. **Revista Relações Internacionais no Mundo Atual**, Curitiba, v.1, n.22, 2019. Disponível em < <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/4001> > Acesso em: 22 ago. 2021.

ANEXO A  
PRODUTO EDUCACIONAL

# GAIA

## HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE

### JOGO EDUCATIVO

JOGO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E  
HISTÓRICA

**METODOLOGIAS ATIVAS –  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA –  
INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

PRODUTO EDUCACIONAL PROFEPT

**Mestranda: Joyce Carla Alves de Carvalho**

**Orientadora: Esther Kuperman**

**FEV./2022**



**PRODUTO EDUCACIONAL**

# **GAIA : HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE**

Parte integrante da dissertação “**A Abordagem Lúdica no Ensino de História e o Ensino Médio Integrado: proposições de integração curricular para uma formação humanista e emancipatória**”.

Joyce Carla Alves de Carvalho

Esther Kuperman



## Sumário

4

**Resumo**

6

**Apresentação**

7

**Justificativa**

10

**Ficha Técnica do  
Produto**

12

**Dinâmica do Jogo**

15

**Conhecendo as cartas**

18

**Lista de Ambientalistas**

20

**Lista de momentos  
históricos**

21

**Propostas de Aplicação**

23

**Considerações Finais**

25

**Referências**

## Resumo

O presente produto educacional é um componente da pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) a qual pretendeu a análise da integração curricular no Ensino Médio Integrado com foco na articulação da disciplina de História e o Curso Técnico em Meio Ambiente a partir de uma abordagem complexa e contextualizada do ensino de base humanista. “Gaia: História e Meio Ambiente” é um jogo de cartas virtual no qual os alunos poderão se desafiar pelo celular em partidas de duplas ao mesmo tempo que incrementam seus conhecimentos sobre conceitos de educação ambiental e educação histórica. O jogo é uma experiência inovadora que possui um viés interdisciplinar e aborda temas complexos da produção humana, sendo adaptável a outras áreas do conhecimento

desta modalidade de ensino. Objetiva ser um instrumento de aproximação dos saberes técnicos com os saberes de conhecimento geral a uma formação que enseja além do aprimoramento cognitivo e tornando-sesignificativa, crítica, criativa, socioemocional, coletiva e autônoma aos estudantes para construção de uma base instrutiva omnilateral.

**Palavras-chave:** Jogo Educativo; Formação Integrada; Aprendizagem Significativa; História; Meio Ambiente.

## Abstract

This educational product is a component of the research developed in the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) which intended to analyze the curricular integration in Integrated High School with a focus on the articulation of the discipline of History and the Technical Course in the Environment from a complex and contextualized approach to teaching with a humanist basis. "Gaia: History and Environment" is a virtual card game in which students will be able to challenge themselves by cell phone in doubles matches while increasing their knowledge of concepts of environmental education and historical education. The game is an

innovative experience that has an interdisciplinary bias and addresses complex issues of human production, being adaptable to other areas of knowledge in this type of teaching. It aims to be an instrument for bringing technical knowledge closer to knowledge of general knowledge to a training that goes beyond cognitive improvement and becoming meaningful, critical, creative, socio-emotional, collective and autonomous for students to build an omnilateral instructional base.

**Keywords:** Educational Game; Integrate Training; Meaningful Learning; History; Environment.

## Apresentação

6

Na mitologia grega, Gaia é a deusa-mãe Terra. Dotada de uma intensa força geradora, simboliza a formação do mundo em que vivemos e costuma ser retratada como uma mulher gigantesca e poderosa. A partir de uma perspectiva complexa da humanidade, responsável pelo seu legado no mundo e integrada com o planeta, o jogo Gaia: História e Meio Ambiente pretende promover uma reflexão sobre o trabalho humano e a natureza, o cuidado com o meio, a responsabilidade e a preocupação com a preservação ao longo da História. Para isso, foram escolhidas trinta e três mulheres ambientalistas precursoras dessa ação no mundo em diferentes tempos históricos. Suas pesquisas e atividades deixaram legados importantíssimos às futuras gerações.

O jogo é um produto educacional resultante da pesquisa de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e objetiva promover a integração entre o Curso Técnico de Meio Ambiente e a disciplina básica de História com uma proposta de aplicar a atividade lúdica como um fator gerador de uma aprendizagem significativa aos alunos do Ensino Médio Integrado.

É possível observar, no cenário nacional, uma produção reduzida de propostas que corroborem com a articulação de um ensino integrado de base humanista e omnilateral. A organização curricular das instituições de ensino ainda tende a manter, no Ensino Médio Integrado (EMI), duas formações distintas em cursos desconexos entre si. Tal fato provoca a necessidade de fomentar de práticas emancipatórias e inovadoras de ensino as quais venham a colaborar com a integração ao desenvolver o vínculo entre a formação profissional e a formação geral, o trabalho e o conhecimento, o pensar e o fazer.

O desenvolvimento das tecnologias influencia diretamente mudanças nas produções de saberes e nas relações de ensino. A aplicação de métodos de aprendizagem significativa colabora com a busca de sentidos aos conceitos apresentados ao alunado, tornando o processo de ensino-aprendizagem horizontalizado, dialógico, interessante e, sobretudo, emancipatório sobre a relação dos estudantes com o que lhes é apresentado e sua consciência enquanto sujeitos socialmente ativos.

Arelado a estes pontos, o recurso da contextualização é apontado por inúmeros teorizadores da área como um dos elementos essenciais ao desenvolvimento do ensino integrado. Isto ocorre pela possibilidade de apresentar a realidade cotidiana ao corpo estudantil e aprimorar os meios para sua análise de forma crítica, autônoma, complexa e total corroborando não apenas com seu entendimento como também com a possibilidade de transformação desta pelos estudantes e futuros profissionais formados no EMI.

O uso do jogo enquanto recurso didático surge como um elemento cotidiano ao grupo discente e, por isso, capaz de incrementar os vínculos dos estudantes com as atividades escolares, aumentar sua motivação, socialização, iniciativa, experimentação, aprendizado cognitivo e socioemocional por lidar com conhecimentos prévios (ou não) de uma forma clara, prazerosa e até mesmo informal. A aplicação de atividades lúdicas é um método bem-sucedido com reconhecidos resultados positivos o qual proporciona uma *práxis* humanista de ensino.

Partindo do entendimento que o EMI é uma modalidade de ruptura com a formação dualista tradicional, as práticas e recursos educativos desta categoria requerem novas posturas sobre o currículo e as relações de discentes e docentes entre si e entre os conteúdos das áreas disciplinares. O recurso do jogo educativo elenca inúmeros pontos ressaltados pela BNCC e pela Resolução CNE/CP nº1/2021 de uma *práxis* adequada ao desenvolvimento do EMI, além dos destacados pelos inúmeros teóricos sobre o assunto que prezam por um ensino total e emancipatório.

É neste sentido que ocorre o destaque em relação à disciplina de História dentro do Curso Técnico em Meio Ambiente. Esta área do saber possui a tradição de incentivar a formação política e cidadão do alunado a partir do compromisso com uma visão plural e crítica da realidade à compreensão das distintas feitos dos homens ao longo do tempo, dos seus impactos e das relações de poder em sociedade. Destaca-se, assim, como uma disciplina substancial à promoção da percepção humanista nos indivíduos e do entendimento dos sujeitos enquanto atores e agentes socialmente ativos no mundo em que se inserem.

Ao incentivar o conhecimento e a reflexão crítica sobre as atividades humanas ao longo do tempo a História propicia fundamentos que não se limitam apenas ao entendimento sobre as produções e fatos humanos. Auxilia igualmente na compreensão das articulações entre os diversos fenômenos inseridos em determinada conjuntura e fornece elementos à modificação e superação dos fatores econômicos, políticos e sociais. Ao se tratar de um curso de formação profissional, possibilita ao alunado ampliar a consciência sobre tais fatores e, principalmente, às condições e relações de poder relativas ao trabalho na sociedade capitalista fornecendo subsídios que englobam uma formação que ultrapassa a técnica e incorpora fatores da vivência humana como um todo.

Partindo da premissa que a humanidade se encontra posta em um contexto histórico definido e, as áreas científicas enquanto produções humanas, também englobam determinações históricas específicas. A disciplina em destaque é facilmente articulável a quaisquer áreas as quais envolvam os cursos do EMI sendo, com isso, promotora da integração entre os diversos ramos do saber e um elemento positivo ao desenvolvimento do ensino articulado e omnilateral no EMI.

A associação entre as áreas de educação ambiental – pelo Curso Técnico em Meio Ambiente – e de educação histórica – pela própria disciplina de História - deu-se pela relação direta entre o desenvolvimento da humanidade e as mudanças ambientais. O tema da atividade é complexo e envolve inúmeros elementos do cotidiano dos estudantes, desde as áreas relacionadas ao foco no desenvolvimento sustentável e sua articulação com o progresso da sociedade futura.

O jogo elaborado proporciona uma abordagem de ensino contextualizada sobre essas temáticas, trazendo a reflexão aos jovens alunos e alunas sobre o aprimoramento de seus papéis enquanto sujeitos sociais, políticos, ecológicos, econômicos e futuros profissionais na área para além de uma prática utilitária e manual visto que une a articulação com o desenvolvimento histórico da sociedade. Surge como elemento inovador de ruptura com o ensino tradicional e com o dualismo no ensino profissionalizante proporcionando uma possibilidade à integração de um ensino humanista, complexo e total.

## Ficha Técnica do Produto

**TÍTULO:** Gaia: História e Meio Ambiente

**ORIGEM:** Trabalho de dissertação intitulado “A História e o Ensino Médio Integrado: a abordagem lúdica no jogo ‘Gaia: História e Meio Ambiente’ como estratégia de contextualização e integração curricular”

**NÍVEL DE ENSINO:** Ensino Médio

**PÚBLICO ALVO:** Discentes e docentes do Ensino Médio Integrado (EMI) ao Curso Técnico em Meio Ambiente (CTMA).

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Interdisciplinar

**CATEGORIA DO PRODUTO:** Recurso lúdico para prática de aprendizagem significativa ao ensino ambiental e histórico.

**FINALIDADE:** Cooperar com a prática integrada contextualizada no EMI relacionando os conceitos doCTMA com os de disciplina geral.

**ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO:** Este consiste em um jogo virtual aplicado em dispositivos celulares com sistema Android

composto por 38 (trinta e oito) cartas ( sendo trinta e três cartas de ambientalistas e cinco cartas de desafio), 184 (cento e oitenta e quatro) perguntas nas temáticas de educação ambiental e educação histórica e 1(um) manual. ambiental e educação histórica) e 1 manual.

**IDIOMA:** Português

**CIDADE:** Rio de Janeiro/RJ

**ANO:** 2022

## Dinâmica do Jogo

**COMPOSIÇÃO:** O jogo é composto por **38 cartas** (33 cartas de ambientalistas e 5 cartas de desafio).

**OBJETIVO:** Usar da sua **percepção lógica** e dos seus **conhecimentos prévios sobre educação ambiental e educação histórica** para conquistar o máximo de cartas possível. Ganhará o jogo aquele que tiver maior pontuação.

**CARTAS:** Nas cartas das ambientalistas você irá saber um pouco mais das **33 mulheres que transformaram a história da preservação ambiental no mundo**. Essas serão as cartas utilizadas para o duelo com sua dupla a partir dos seguintes critérios: **potência, nacionalidade, nascimento e pergunta**. As cartas desafio permitem fazer perguntas

sobre os temas de Meio Ambiente e de História. Se for a sua vez, você poderá desafiar o seu adversário com um desses assuntos. A carta principal do jogo é a **carta premium** que pode decidir toda a partida. Ela ganha de todas as outras cartas e ainda garante uma boa pontuação. Bora testar a sorte e seus conhecimentos? É só começar a jogar!

**JOGANDO:** Escolha um(a) amigo(a) e o(a) convide para partida. O jogo é sempre realizado em **dupla**. Cada jogador receberá randomicamente **metade das cartas** e estas serão apresentadas uma a **uma a cada jogador conforme a partida for acontecendo. O jogador da vez (jogador 1) deverá escolher um dos seguintes critérios para o confronto:** potência (número no alto à direita da carta), nacionalidade ou data de nascimento. O jogador 2 receberá uma mensagem com o critério escolhido e o jogo irá indicar o vencedor da disputa. **Caso prefira, o jogador da vez pode optar por responder uma pergunta sobre o tema de Meio Ambiente ou de História ao invés de escolher um dos critérios estabelecidos.** Neste caso, o jogador 2 receberá uma mensagem sobre a opção escolhida, ambos irão responder a pergunta selecionada e disputar a pontuação. Cada carta pergunta possui quatro alternativas sendo apenas uma correta. Se a carta da rodada for uma

**carta de desafio.** o jogador da vez escolherá o tema da pergunta a qual somente o jogador 2 responderá. Mas, caso o jogador 2 também possua uma carta de desafio, a vez passará para ele em **revés** e ele desafiará o seu adversário (antigojogador 1) com a pergunta do tema que escolher.

**PONTUANDO:**

Cada **rodada: 1 ponto** no placar do ganhador.

Cada **pergunta** correta: **2 pontos** no placar do ganhador.

Carta **premium :10 pontos** no placar do ganhador.

A pontuação para os critérios das cartas de ambientalistas será dada da seguinte forma:

Potência – a maior vencerá.

Nacionalidade – vencerá na seguinte ordem: brasileira, latino-americana, africana, outras.

Nascimento – A nascida na data mais antiga vencerá.

Carta Premium – ganha de qualquer carta independente do critério.

**DESEMPATE:** Caso os jogadores possuam os mesmos valores no critério escolhido para disputa, o desempate ocorrerá na seguinte ordem: **nacionalidade, nascimento, potência, pergunta.**

Obedecendo o sistema de pontuação estabelecido.

# Conhecendo as cartas (ambientalistas)



Conhecendo as cartas  
(desafio)

Pontuação

4 Carlos

DESAFIO



Home  
(Tela Inicial)

Pontuação



Helena 3

# Conhecendo as cartas (pergunta)

Questão do tema escolhido

A questão ambiental entrou na agenda política do mundo contemporâneo. Governantes, cientistas e organizações sociais, independentemente das posições assumidas, buscam meios de aprofundar o conhecimento acerca do tema, como forma de subsidiar tomada de decisões no enfrentamento do problema. Da Conferência de Estocolmo (1972), passando pela Rio-92 e chegando à Rio+20, um princípio ecológico é abraçado por ambientalistas e, sendo emblemático da luta pela preservação da vida, pode ser assim sintetizado:

Alternativas para resposta

- A Aliar desenvolvimento econômico aos limites do planeta é desafio que diz respeito aos governos de países emergentes, fugindo da alçada dos demais Estados e atores sociais.
- B A preservação de todas as formas de vida no planeta requer o imediato retorno às condições de produção existentes no mundo antes do advento da Revolução Industrial.
- C Inexistentes no passado, os desastres naturais que atemorizam o mundo contemporâneo, a exemplo de terremotos e maremotos, estão diretamente ligados às atuais mudanças climáticas.

**CONFIRMA**

Escolher resposta definitiva



## Lista das Ambientalistas

Para o desenvolvimento da temática de **educação ambiental** com foco em desenvolvimento sustentável

- Alicia Barcena (1952-hoje) – México – Biologia e Política
- Anna Botsford Comstock (1854-1930) – Estados Unidos – História Natural
- Bárbara D'Achylle (1941-1989) – Letônia - Jornalismo
- Beatrice Padovani (1970 – hoje ) – Brasil – Biologia Marinha
- Berta Isabel Cáceres Flores (1971-2016) – Honduras – Política
- Biruté Galdikas (1946-hoje) – Canadá – Antropologia
- Cristal muniz (1994 – hoje) – Brasil – Influência Digital
- Dian Fossey (1932-1985) – Estados Unidos – Biologia
- Erin Brockovich (1960 – hoje) – Estados Unidos – Direito
- Eva Crane (1912-2007) – Reino Unido – Física
- Flávia Miranda (1978 – hoje) – Brasil – Medicina Veterinária
- Isatou Ceesay (1972 – hoje) – Gâmbia - Educação
- Jane Goodall (1934- hoje) – Estados Unidos – Antropologia
- Karen Strier (1960 – hoje) – Estados Unidos – Antropologia
- Marcia Hirota (1960 – hoje) – Brasil – Artes e Antropologia
- Margarita Marino de Botero (1941 – hoje) – Colômbia – Filosofia e Antropologia
- Patrícia Médici (1970-hoje) – Brasil – Biologia e Engenharia Florestal

- Maria Tereza Jorge Pádua (1942 – hoje) – Brasil – Engenharia Agrônoma
- Mariela Leo (1956-hoje) – Peru – Biologia
- Marina Silva (1958 – hoje) – Brasil –Política
- Marjory Stoneman Douglas (1890-1998) – Estados Unidos – Jornalismo
- Neca Marcovaldi (1968 – hoje) – Brasil – Oceanografia
- Neiva Guedes (1962-hoje) – Brasil – Biologia
- Niède Guidon (1933- hoje) – Brasil – Arqueologia
- Patrícia Médici (1970-hoje) – Brasil – Biologia e Engenharia Florestal
- Rachel Carson (1907-1964) – Estados Unidos – Biologia Marinha
- Sônia Guajajara (1974-hoje) – Brasil - Política
- Sylvia Earle (1935- hoje) – Estados Unidos – Biologia Marinha

- Tica Minami (1972 – hoje) – Brasil – Jornalismo
- Vandana Shiva (1952 – hoje) – Índia – Física
- Wangari Maathai (1940 – 2011) – Quênia – Biologia
- Winona LaDuke (1959 – hoje) – Estados Unidos – Economia
- Yolanda Kakabadse (1948 – hoje) – Equador – Psicologia Educacional

## Lista dos momentos históricos

Para o desenvolvimento da temática de **educação histórica** com foco no século XX

- Crise de 1929
- Descolonização da Ásia e da África
- Ditadura Civil-Militar no Brasil
- Ditaduras Militares na América Latina
- Fascismos
- Globalização
- Governo Jânio Quadros
- Governo JK
- Governo João Goulart
- Governo Vargas

- Guerra Civil Espanhola
- Guerra Fria
- Imperialismo
- Primeira Guerra Mundial
- Redemocratização do Brasil e período democrático contemporâneos
- Revolução Cubana
- Segunda Guerra Mundial

A utilização de atividades lúdicas em educação parte de uma postura inovadora, versátil e criativa dos agentes educativos que a utilizar por superar os batidos métodos relacionados à exposição oral e ao emprego de livros didáticos e apostilas. Neste sentido a proposta de aplicabilidade deste jogo não se limita a sua execução isolada podendo estar acompanhada de outras práticas pedagógicas. Igualmente, embora a temática da mesma seja clara, por se tratar de duas áreas de análise da produção humana em sociedade, são facilmente intercambiáveis com outras disciplinas, o que expande seu aspecto interdisciplinar.

O jogo como elemento integrador e articular de distintas áreas do saber, pode ser entendido como um facilitador para o conhecimento das personagens abordadas nas cartas de ambientalistas e da associação do trabalho delas com as temáticas de educação ambiental e de educação histórica abordadas. Outrossim, tendo por base o EMI, a atenção despendida para execução da partida, o traçar de estratégias, a comparação realizada, a utilização de determinadas funções intelectuais, envolvem estratégias de sentipensar demonstrando uma ação que vai muito além de ensinar conceitos e fatos, auxilia no aprimoramento da pessoa humana e de habilidades que podem ser exploradas pelos campos do ensino básico e técnico e utilizadas futuramente em suas experiências pessoais e, conseqüentemente, profissionais.

A seguir serão elencadas seis propostas para aplicação do instrumento desenvolvido:

- Associado à explicação expositiva prévia ou posterior à sua execução a fim de aprimorar o entendimento dos conceitos elencados nas cartas de pergunta existentes no jogo.
- A partir da lista de ambientalistas, construir um problema prático o qual envolva uma ou mais ambientalistas com o assunto desenvolvimento sustentável e/ou a lista de problemas históricos e utilizar a técnica de ABP para que os alunos solucionem o dilema apresentado.
- Associado a uma aula oficina com a temática sobre profissões e contemporaneidade apreendo a diversidade de campos de atuação das ambientalistas e relacionando-as como futura área de atuação dos jovens do CTMA.
- Em conjunto com aulas de campo para visita de projetos ambientais mencionados no jogo e/ou outros localizados geograficamente próximos da instituição de ensino.

- A partir da lista de ambientalistas e/ou da lista de momentos históricos e temáticas desenvolvimento sustentável trabalhar com os alunos e alunas o recurso de sala de aula invertida, no qual estes devem pesquisar previamente sobre o tema e debater em sala com os colegas as descobertas realizadas.
- A fim de traçar uma abordagem mais participativa e significativa, os estudantes podem escolher trabalhar ou com a lista de ambientalistas ou com uma das temáticas envolvidas e, a partir disso, escolherem um ou dois tópicos para pesquisarem (com aplicação prévia ou posterior do dispositivo) e detalharem melhor o que foi abordado e apresentar aos seus colegas. Esta prática pode estar acompanhada com um debate coletivo ao final para que a troca de informações seja otimizada.

## Considerações Finais

A proposta apresentada neste produto educacional pretende estabelecer uma aproximação do conteúdo do curso profissionalizante com o da educação básica de forma inovadora, motivadora, criativa e significativa aos estudantes. Tem o intuito de promover uma reflexão complexa da temática abordada enquanto experiências de produção humana em sociedade ressaltando a integração de áreas do conhecimento aparentemente desconexas, contudo intimamente interligadas por suas características socioculturais. A esta abordagem soma-se, igualmente, a intenção de oportunizar uma educação humanista omnilateral ao valorizar uma *práxis* contextualizada, ética e emancipatória de ensino-aprendizagem indo de encontro aos princípios do Ensino Médio Integrado.

O jogo “Gaia: História e Meio Ambiente” surge com o objetivo de concretizar os sentidos da formação integrada. Apresenta-se como uma alternativa viável e relevante para provocar a ruptura com os modelos tradicionais os quais tendem a fomentar a permanência de duas realidades distintas no EMI, sem estabelecer uma visão total entre as áreas dos dois cursos. A proposta lúdica em questão é um incentivo à travessia na qual os estudantes instruídos na Educação Profissional e Tecnológica de base integrada e humanista possam compreender as conexões históricas, políticas, econômicas, culturais e ecológicas que os tornam aptos a ser muito além de agentes produtivos, sujeitos conscientes e transformadores de suas realidades, capazes de agir intelectual e manualmente em suas atividades cotidianas.

Ademais, por ser uma prática que trabalha ativamente os sentimentos e sentidos dos estudantes aprimora habilidades de convívio coletivo, criatividade, resolução de problemas e opera sobre inúmeras emoções. As particularidades elencadas serão utilizadas amplamente pelos jovens em seus

processos produtivos durante a formação e posteriormente em suas atividades laborais. São aspectos essenciais muitas vezes esquecidos pelas instituições de ensino, preocupada apenas com as finalidades correntes do ensino como obter uma boa qualificação no ENEM ou saber executar a ocupação do curso técnico correspondente.

Apesar dos objetivos apresentados, entende-se que este não é o único modelo aplicável para a busca de uma integração curricular bem-sucedida. Os propósitos trabalhados no jogo não solucionam, tampouco findam a necessidade de estudos e pesquisas sobre esta temática. A articulação entre a formação geral e a formação profissional no EMI precisa ser constantemente aprimorada e elaborada a fim de ter um resultado que leve à superação de um modelo de ensino dualista.

Muitos são os caminhos a ser percorridos à travessia. Este é apenas um deles rumo à implementação de um modelo educativo que não seja mecânico e utilitarista, em prol de uma educação preocupada em integrar as capacidades produtivas com as práticas sociais à formação de sujeitos críticos, autônomos, coletivos e, principalmente, livres em suas escolhas.

## Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima e FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015. Disponível em < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956> > Acesso em: 23 out. 2020.

AQUINO, Afonso Rodrigues et al. **Sustentabilidade ambiental**. [livro eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: Rede Sirius, OUERJ, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em 16 mai. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. **Éducation et Sociétés**, Bruxelles, n. 10, p. 5-10, 2002. Disponível em: < <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-2-page-5.htm?contenu=article> >. Acesso em: 05 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. **Australian journal of French studies**, v. 49, p.117-129, mai, 2012. Disponível em < <https://online.liverpooluniversitypress.co.uk/doi/10.3828/AJFS.2012.10> >. Acesso em: 05 jun. 2020.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4.ed. São Paulo: FTD, 2018.

**Caderno de atividades de Educação para Sustentabilidade**. [livro eletrônico] São Bernardo do Campo: Fundação Espaço ECO, 2019. FILHO, José Rodrigues de Faria; ASHLEY, Patrícia Almeida; CORREA, Mônica Marella (orgs.) **Educação ambiental, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável** [livro eletrônico] :

: contribuições para o ensino de graduação .1 . ed. Niteroi: Eduff, 2019.

CASTAMAN, Ana Sara; Bortoli, Lis Ângela. Educação ambiental na educação profissional e tecnológica: ensino a partir de jogos educativos de descarte de lixo eletrônico. **Revbea** (Revista Brasileira de Educação Ambiental), São Paulo, v. 15, n.5, p.76-88, 2020. Disponível em < <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/9893> >. Acesso em: 25 out. 2020.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Leandro Demenciano. O que os jogos de entreterimento têm que os jogos educativos não tem. VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment. Rio de Janeiro, RJ – Brazil, 8-10 out. 2009. Disponível em < <http://sbgames.org/papers/sbgames09/artanddesign/tutorialArtes3.pdf> >. Acesso em: 24 jul.2021.

COTRIM, Gilberto e RODRIGUES, Jaime. História Global. 11. ed. São Paulo: Saraiva,2019.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. Vontade de saber: história. 9º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: Quinteto editorial, 2018.

GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). Jogos e ensino de história.[livro eletrônico] Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. OLIVEIRA, Carla Montefusco de. Desenvolvimento sustentável: uma discussão ambiental e social. III Jornada Internacional de Políticas Públicas Questão Social e Desenvolvimento do Século XXI. Universidade Federal do Maranhão. Programa de pós-graduação em políticas públicas. São Luiz, 28 a 30 ago., 2007. Disponível em < [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoI/b181e2fe3f9b7a09d90e\\_Carla%20Montefusco%20de%20Oliveira.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoI/b181e2fe3f9b7a09d90e_Carla%20Montefusco%20de%20Oliveira.pdf) >. Acesso em: 22 ago.2021.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angelica; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **Redin** (Revista Educacional Interdisciplinar), v. 7, n. 1, 2018. [on-line] Disponível em < <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1082> >. Acesso em: 10 out. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAGÔA, Ana Mascia; GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lúcia. Oficinas de História: projeto curricular de ciências sociais e de história. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

LEMOS, Evelyse dos Santos. Enseñanza y el hacer docente: reflexiones a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n.2, p. 23-41, 2012. Disponível em < [http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID29/v2\\_n2\\_a2012.pdf](http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID29/v2_n2_a2012.pdf) >. Acesso em: 22 ago. 2021.

MENDES, Isabel. O conceito de desenvolvimento sustentável. In: FERREIRA, José Maria Carvalho. **Perspectivas de desenvolvimento sustentável**. [livro eletrônico] Lisboa:Clássica Editora, 2015.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto e MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens** PontaGrossa: UEPG/PROEX, 2015. [livro eletrônico] 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MONTEIRO, Isabella Pearce de Carvalho. Desenvolvimento sustentável: a evolução teórica, o abismo com a prática e o princípio de responsabilidade. **Revista do CEDS** (Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da UNDB), v.1, n.2, mar./jul., 2015. Disponível em < <http://www.undb.edu.br/ceds/revistadoceds> >. Acesso em: 22 ago.2021.

NAIME, Roberto. Teoria de Gaia, de ideia pseudocientífica a teoria respeitável. **Ecodebate**, 2017. [on-line]. Disponível em < <https://www.ecodebate.com.br/2017/07/04/teoria-de-gaia-de-ideia-pseudocientifica-teoria-respeitavel-artigo-de-roberto-naime/> >. Acesso em: 05 abr. 2021.

OLIVEIRA, Carla Montefusco de. Desenvolvimento sustentável: uma discussão ambiental e social. **III Jornada Internacional de Políticas Públicas Questão Social e Desenvolvimento do Século XXI**. Universidade Federal do Maranhão. Programa de pós-graduação em políticas públicas. São Luiz, 28 a 30 ago., 2007. Disponível em < [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoI/b181e2fe3f9b7a09d90e\\_Carla%20Montefusco%20de%20Oliveira.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoI/b181e2fe3f9b7a09d90e_Carla%20Montefusco%20de%20Oliveira.pdf) >. Acesso em: 22 ago.2021.

**Site Brasil Escola**. Disponível em: < <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-historia-do-brasil> > e < <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-geografia> >. Acesso em: 01 jul. 2021.

**Site Foco no ENEM**. Disponível em: < <https://foconoenem.com/exercicios-de-historia-do-enem-pdf/> >. Acesso em: 01 jul. 2021.

**Site Toda Matéria**. Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/questoes-de-historia-enem/> >. Acesso em: 01 jul. 2021.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista terceiro incluído**, v. 5, n.1, 2015. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36346> > Acesso em: 05set2020.

VAINFAS, Ronaldo (at al). História. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

VEIGA, José Eli e ZATZ, Lia. **Desenvolvimento sustentável, que bicho é esse?** [livro eletrônico] Campinas: Autores Associados, 2008. (Armazém do Ipê).

VIDIELLA, Antoni Zabala. **Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta a la comprensión e intervención em la realidade**. 2. ed. Barcelona: Graó, 2005.

QUONIAN, Luc; SOUZA-LIMA, José Edmilson; MOSER, Manoela Pereira. Meio ambiente e sustentabilidade. **Revista Relações Internacionais no Mundo Atual**, Curitiba, v.1, n.22, 2019. Disponível em < <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/4001> > Acesso em: 22 ago. 2021