

OS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE ENSINO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

NON-FORMAL TEACHING SPACES AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN INTEGRATED HIGH SCHOOL

Jarbas Mauricio Gomes 1
André Suêlto Tavares de Lima 2

Resumo: Reflexão de caráter exploratório sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas do ensino médio integrado (EMI) e a relação destas com os espaços não-formais de ensino. Partindo dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) propostos por autores como Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, retoma referenciais clássicos como Antonio Gramsci e Paulo Freire para pensar a potencialidade dos espaços não-formais para a realização de práticas pedagógicas que coloquem os estudantes em contato direto com o mundo do trabalho. Assumindo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, e que a escolar de nível médio deve propiciar a inserção ativa dos egressos no mundo da produção e da política, elenca um conjunto de princípios que podem orientar e auxiliar a organização de práticas pedagógicas direcionadas à formação humana integral e omnilateral de trabalhadores intelectuais.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Práticas Pedagógicas. Espaços Não-formais de Ensino. Gramsci. Paulo Freire.

Abstract: Exploratory reflection on the intentionality of pedagogical practices in integrated high school and their relationship with non-formal teaching spaces. Based on the foundations of professional and technological education proposed by authors such as Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta and Marise Ramos, retakes classic references such as Antonio Gramsci and Paulo Freire to think about the potential of non-formal spaces for the realization of pedagogical practices that put students in direct contact with the world of work. Assuming work and research as educational principles, and that secondary school students should provide for the active insertion of graduates in the world of production and politics, lists a set of principles that can guide and help the organization of pedagogical practices aimed at the integral and omnilateral human formation of intellectual workers.

Palavras-Chave: Professional and technological Education. Pedagogical Practices. Non-formal Spaces. Gramsci. Paulo Freire.

Doutor em educação, Professor EBBT de Filosofia do Instituto Federal de Alagoas, Campus Penedo (Ifal-CPen) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6712481495574847>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8734-4727>.
E-mail: jarbas.gomes@ifal.edu.br

Doutor em Agronomia, Prof. EBBT de Agroecologia do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maragogi (Ifal-CAM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6019670165528345>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4687-0645>.
E-mail: andre.suelto@ifal.edu.br

Introdução

Vivemos em um cenário de crise e transformação que incidiu de modo intenso sobre o campo da educação, sobre a organização da escola e das práticas pedagógicas. O último ano e meio, contado a partir de fevereiro de 2020, quando começou a circular os rumores da emergência de um novo vírus, e que rapidamente evoluiu para uma pandemia global, acelerou os processos de transformação do setor produtivo, em especial do setor de serviços, e colocou em evidência transformações pelas quais o mundo da produção e a organização do trabalho vinham passando nas últimas décadas. Como exemplo, pode-se mencionar o trabalho remoto, até então entendido como um benefício, um privilégio para poucos, uma ousadia de grandes empresas de tecnologia considerada não replicável para outros setores produtivos; com a pandemia, passou a ser realidade para empresas e repartições públicas, para escolas e universidades públicas ou privadas, numa velocidade que não teria sido alcançada caso não vivêssemos em tempos de crise, tempos de exceção.

As transformações na forma como o trabalho é executado no tempo e no espaço, longe da repartição, do escritório (da laje corporativa como denomina o mercado de capitais) e dos olhos atentos do patrão, evidenciou que, para além da capacidade técnica, o trabalhador do futuro, isto é do tempo atual, necessita de uma sólida formação humana para o trabalho. O cenário histórico colocou em evidência que será exigido das novas gerações de trabalhadores compromisso ético-político com o trabalho, capacidade de organizar e gerenciar o tempo de atividade, disciplina de trabalho (que na fase escolar chamamos de disciplina de estudo) e uma cultura do compromisso, do comprometimento, do cumprimento das responsabilidades sem se deixar levar pela aparente liberdade que parece ter emergido com o trabalho remoto.

No campo da formação para o trabalho, essa perspectiva contradiz a tendência histórica de instrumentalização do trabalhador para atender a demandas imediatas e subalternas dos setores produtivos e que renegam a formação humana, em especial na escola de nível médio. Coloca em suspeição, inclusive, perspectivas de formação por demanda imediata, pois a crise de 2020/2021 tem demonstrado que essa concepção educativa possui profundas limitações na medida em que a qualificação técnica não é capaz de suprir o caráter ético-político da relação homem-trabalho.

Nas instituições escolares não foi diferente, pois também elas sofreram os impactos desse cenário de crise. Em função das demandas que emergiram do caos imposto pelo cenário pandêmico, a educação escolar vivenciou um processo de aceleração da modernização tecnológica e da digitalização dos processos educativos em todos os níveis de ensino e que na educação de nível médio, por exemplo, intensificou com a adoção de metodologias ativas, até então utilizadas com certa timidez e mais presentes no ensino superior.

Contudo, é o retorno ao “novo normal” que deve ser problematizado. Para usar a metáfora empregada por Saviani (2005) em *Escola e democracia*, a pandemia curvou a vara. O cenário pandêmico colocou em curso a flexibilização das obrigações escolares nos processos de ensino e avaliação, isso demanda atenção para que o equilíbrio das atividades pedagógicas seja reestabelecido. A intensa modernização tecnológica dos processos educativos veio acompanhada do aligeiramento na formação, da diminuição do rigor nas atividades escolares, do afrouxamento da disciplina de estudos e de um espontaneísmo pedagógico que pode acarretar a perda dos fundamentos teóricos das práticas pedagógicas na formação para o trabalho.

Este movimento decadente de transformação dos processos educativos no âmbito da educação profissional e tecnológica de nível médio, foi antecedido pela crítica aos fundamentos e ao tipo de educação profissional ofertada nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, sobretudo nos cursos de ensino médio Integrado, e pela reforma do ensino médio engendrada em 2016. A crítica aos fundamentos da educação profissional e tecnológica (EPT) ofertada nos Institutos Federais pode ser sintetizada pela visão de Simon Schwartzman (2016), que ao defender a reforma do ensino médio afirma que a preocupação com a formação integral e de uma educação profissional de nível médio de base filosófica e politécnica, advinda da concepção de educação de intelectuais como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Dermavel Saviani, Paulo Nosella, Acácia Kuenzer entre outros, não é mais adequada para a realidade brasileira.

Diante disso, ainda olhando para os referenciais que defendem uma educação profissional e tecnológica de base politécnica, preocupada com emancipação humana e com a formação omnilateral, nos propomos a explorar a relação das práticas pedagógicas com a consecução dos objetivos da formação para o trabalho. Nesse processo, as transformações e o desenvolvimento no campo da tecnologia e da organização dos sistemas produtivos aparecem como elemento aglutinador.

O atual cenário histórico coloca para a educação profissional e tecnológica de nível médio o desafio de repensar as práticas pedagógicas, sem cair no equívoco de fazê-lo de modo desconexo com os fundamentos teóricos da educação profissional e tecnológica. O presente texto apresenta parte de um esforço teórico-reflexivo sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas realizadas no âmbito do ensino médio integrado no Instituto Federal de Alagoas e a relação destas com os espaços não-formais de educação. Esse esforço foi fomentado pelo projeto de pesquisa Perspectivas do ensino integrado e a elaboração de produtos educacionais para a educação profissional e tecnológica, em execução na linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, o ProfEPT, sediado no Ifal, Campus Benedito Bentes.

Fundamentos teóricos para uma prática pedagógica emancipatória

A premissa teórica de fundamentação do ensino médio integrado (EMI) e da educação profissional e tecnológica (EPT) está ancorada na perspectiva de que a educação escolar de nível médio deve romper com o processo dual de formação básica para o trabalho e se encaminhar para a superação da tradicional cisão entre o saber ser e o saber fazer. Para Acácia Kuenzer (2007), isso implica assumir que a relação trabalho e educação ressignifica as práticas pedagógicas para que estas não se limitem à instrumentalização do trabalhador, à empregabilidade, ao desenvolvimento de competências ou a formação de capital humano para atender demandas de cenários econômicos específicos e transitórios.

No Brasil, um dos fundamentos teórico-filosóficos dessa concepção e modalidade de educação, a EPT, é o pensamento do italiano Antônio Gramsci, sobretudo suas reflexões sobre a organização da escola. Como premissa, o filósofo italiano tinha a perspectiva de que a educação escolar de nível médio era uma etapa privilegiada do processo de formação humana. Em especial, porque ela abriga estudantes com idade entre 14 e 17 anos, período da vida marcado por inquietudes e indefinições que, quando desconsideradas pelos processos de ensino-aprendizagem, tendem a incidir de modo negativo sobre a experiência escolar das novas gerações e no modo como estes se relacionam com a sociedade e com o mundo produtivo.

Transcorrido quase um século do cenário histórico no qual Gramsci redigiu as notas com suas observações sobre a escola e a formação das novas gerações, cabe a nós, homens e mulheres do século XXI, educadores e educadoras, intelectuais de nosso tempo, atualizar os parâmetros formativos da educação escolar de nível médio. Quando a prática pedagógica é pensada e fundamentada no pensamento de Gramsci (2006), na concepção de escola unitária, a busca pela superação da dualidade educacional e da cisão entre saber e fazer, entre teoria e prática se coloca como um imperativo. E dele emerge um objetivo, preparar as novas gerações para uma inserção ativa na sociedade e no mundo da produção, na vida social e no mundo produtivo e que tem como perspectiva formar as novas gerações para atender as demandas dos cenários político, econômico e cultural de cada tempo histórico.

Seguindo a premissa gramsciana, a educação escolar de nível médio deveria, a cada momento histórico, reorganizar os processos formativos de modo a colocar as novas gerações em contato com o mundo que lhes é atual e, ao mesmo tempo, preparar e qualificar para organizar e promover transformações na organização dos diferentes espaços sociais e produtivos. Para isso, a intencionalidade do processo educativo deve romper com o pragmatismo que tende a direcionar a formação escolar para, sem perder contato com o mundo do trabalho, e de modo desinteressado, garantir tanto a formação de cultura geral como o domínio dos fundamentos teórico-filosóficos das ciências, das técnicas e da tecnologia.

O modelo educativo proposto por Gramsci (2006) apresenta a escola de nível médio

como uma parte decisiva na trajetória escolar das novas gerações. Essa formação, pensada para o contexto de seu tempo e denominada de escola unitária, tinha como meta formar um tipo de intelectual novo, por meio de uma perspectiva educativa distinta daquelas das escolas de então.

No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. [...] O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanentemente', já que não apenas orador puro — mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente' (especialista + político) (GRAMSCI, 2006, p. 53).

Nos escritos gramscianos conceito de intelectual é mais abrangente do que aquela compreensão tradicional, que remete ao ofício. Ele concebe que todo e qualquer ser humano é um intelectual, mesmo quando sua ocupação, sua profissão seja no campo das atividades manuais. Ciente de que a formação escolar de nível médio era o nível máximo de escolarização que a maior parte da população de seu país conseguia alcançar, ele propôs que a escola de nível médio deveria garantir uma formação mais abrangente, deveria formar intelectuais. Gramsci (2006) concebia que todas as pessoas são capazes de elaborar respostas teóricas e práticas para problemas cotidianos e de realizar a crítica sobre sua própria concepção de mundo, elaborando o que ele denominou como filosofia da práxis.

Tem-se aqui, portanto, uma concepção política sobre a formação das novas gerações, não mais entendidas apenas como uma nova geração de trabalhadores, mas como novas gerações de trabalhadores-intelectuais, ativos no mundo da produção, desenvolvendo suas atividades profissionais, e ativos no campo da política, trabalhando para organizar os espaços sociais e culturais de onde vivem; tal concepção é política porque delinea o tipo de ser humano que deseja formar. Entende-se que, para o ensino médio integrado cumprir sua função social, não pode limitar o trabalho pedagógico e o processo educativo à instrumentalização profissional, em detrimento da formação filosófica, científica e cultural das novas gerações.

Uma vez concebe-se que a formação escolar, inclusive a profissional, deve pautar-se na inserção ativa dos sujeitos na vida prática, é necessário revisitar as práticas pedagógicas e os fundamentos teóricos-filosóficos que as orientam. O cenário histórico que se desenhou com as reformas educacionais, em especial aquelas engendradas no Brasil a partir da década de 2010, embaladas pela ascensão de uma concepção de mundo conservadora e comprometida com o mercado, tende a conformar as práticas pedagógicas para atender objetivos que se afastam de uma concepção de educação escolar para qual a EPT figura como possibilidade de superação da dualidade da formação na oferta da educação escolar de nível médio.

Repensar as relações entre o saber curricular, o mundo do trabalho e o modo como as práticas pedagógicas são organizadas e executadas passa a ser um ponto chave para que o ato educativo seja uma prática de liberdade que permita e promova o contato dos estudantes com o mundo, sem encerrá-los no ambiente escolar e sem transformar os muros das escolas em grilhões, em elementos de alienação e distanciamento da realidade. O ponto de partida dessa concepção é a crítica à dualidade escolar e no cenário histórico atual, como já alertava Kuenzer (2007), podemos dirigir esta crítica aos modelos educativos que visam apenas a instrumentalização técnica, que impedem o estudante de se aproximar dos processos de organização política, cultural e econômica da sociedade e do mundo do trabalho.

A formação escolar do trabalhador-intelectual, o intelectual de novo tipo, está intrinsecamente ligada ao mundo do trabalho, por isso não pode se limitar à eloquência teórica ou ao domínio dos processos produtivos ou das tecnologias. Como problematizou Paulo Freire (1996), a educação escolar deve contemplar o conhecimento e o desenvolvimento de

habilidades manuais e intelectuais, seja para o exercício de uma profissão, seja para a organização dos espaços produtivos ou para a organização da sociedade em seus aspectos político-culturais e de desenvolvimento científico, filosófico e tecnológico.

Por ser assim pensada, a formação do intelectual de novo tipo deve contemplar tanto o desenvolvimento das habilidades físicas, quanto o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Gramsci (2006) enfatiza que a escola de nível médio deve garantir a formação de cultura geral, sem a qual formaria apenas especialistas, técnicos instrumentais, reprodutores de técnicas. Quando a formação é limitada à qualificação técnica, a escola deixa de cumprir seu papel de preparar as novas gerações para uma inserção ativa no mundo atual ao seu tempo, ou de qualquer tempo.

Um tipo de formação meramente instrumental, ou até mesmo enciclopédica, que Paolo Nosella (2015) definiu como multiforme, é sempre fragmentária e não atende a natureza dos processos de inserção ativa das novas gerações na sociedade e no mundo do trabalho porque é desconexa com as transformações do mundo produtivo e das relações sociais. Em geral, limita-se a reproduzir esquemas sociais e técnicas limitadas para atender as demandas de processos produtivos que, em muitos casos, já estão obsoletos. Superar essa fragilidade é um desafio que se impõe aos processos de organização curricular e as práticas pedagógicas da EPT.

Foi no intuito de superar esse desafio que as propostas de integração do ensino da cultura geral e da formação técnica no currículo escolar de nível médio foram propostas e deram origem ao ensino médio integrado ancorado e fundamentado nos princípios declarados no Documento Base que trata da integração entre a EPT e o ensino médio (BRASIL, 2007). Por outro lado, é necessário ter presente que sobrepor os objetivos formativos não supera a fragmentariedade de uma formação multiforme. Como apontam Silva e Souza (2020), avançar em direção à uma formação unitária e integral é um desafio que ainda se impõe para a EPT, quando integrada ao ensino médio, já que a integração é diretamente influenciada pela perspectiva teórica dos docentes.

A promoção de uma formação integral, que coloque os estudantes em contato com o mundo do trabalho, com as inovações digitais e tecnológicas e com as transformações organizacionais dos espaços produtivos, bem como com os processos políticos e sociais que pautam a organização da sociedade requer que os estudantes não fiquem presos dentro da escola e da sala de aula. Isso demanda que a instituição escolar, na figura de docentes, servidores técnicos e gestores busquem espaços fora da escola de modo a colocar os estudantes em contato com os processos organizacionais e de trabalho do mundo real. E isso requer pensar práticas pedagógicas que não se limitem a relação professor e estudante e entre o estudante e os materiais didáticos.

Da escola para o mundo: os espaços não-formais e a formação unitária

O ato de educar ocorre em diferentes circunstâncias e tem como intencionalidade preparar o ser humano para desenvolver suas atividades no percurso de sua vida, a fim de dar suporte para a compreensão e relação do sujeito com as diferentes dimensões da vida, sejam elas de natureza política, econômica, social, científica ou tecnológica (CACAIS; TERÁN, 2014). Pensar práticas pedagógicas com vistas a aproximação dos estudantes ao mundo real, tanto no que diz respeito aos espaços produtivos como no âmbito da política, partindo da estrutura escolar encontrada nos Institutos Federais, em especial no Instituto Federal de Alagoas, que fomenta por meio de projetos e ensino, pesquisa e extensão experiências que extrapolam o espaço da sala de aula, nos permite olhar para os espaços educativos não-formais como uma possibilidade privilegiada de promover o contato dos estudantes com o mundo do trabalho e com os desafios do campo da organização social e política.

Utilizar-se dos espaços não-formais de ensino é um dos caminhos que amplia ou dilata os espaços pedagógicos em direção à integração e a efetivação de uma concepção educativa emancipatória. Como o estudo de Gabriela Brun de Deus et al (2020, p. 516) apontou, após analisar um conjunto de publicações sobre o uso dos espaços não formais no ensino de ciên-

cias na educação básica, “[...] os espaços não-formais são importantes recursos didático-pedagógicos e contribuem de diferentes maneiras para os processos de ensino e aprendizagem [...]”. Segundo os autores, explorar estes espaços contribui para superar limitações presentes no ensino escolar. Extrapolando os limites do estudo em questão, pode-se afirmar que no âmbito da EPT os espaços não-formais produzem os mesmos efeitos.

A perspectiva com a qual pensamos o uso dos espaços não-formais como recurso para as práticas pedagógicas está alinhada com fundamentos teóricos de uma formação integral, unitária e que tem a finalidade de formar o novo tipo de intelectual. Por isso, dois princípios são levados em consideração: a) promover uma formação escolar que garanta a inserção ativa dos egressos na sociedade política e nos processos organizativos da vida social, cultural etc.; b) promover uma formação escolar que garanta a inserção ativa dos egressos no mundo do trabalho e da produção e da organização dos espaços produtivos e organizacionais.

Considerando que os estudantes já se encontram inseridos no mundo social, tal proposta educativa, sustenta-se como válida desde que a escola consiga ter como ponto de partida para as suas práticas educativas e pedagógicas a realidade vivida pelos estudantes, para então ampliar as experiências pessoais e colocá-los em contato com mundo mais amplo no qual política e organização da produção não se distinguem, se não metodologicamente. Isso significa afirmar que as práticas educativas e pedagógicas formais não devem extrair o estudante do contexto social e político no qual vive e sente o mundo.

Como já enunciou Paulo Freire (1996), a educação escolar deve ser problematizadora e apreender a realidade dos estudantes e valorizar as experiências pessoais para respeitar e assumir a concepção de mundo de cada um como ponto de partida para uma prática pedagógica emancipatória.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 17).

Ao pensar as práticas pedagógicas para a EPT, em especial no âmbito do ensino médio integrado, é preciso ter em mente que os fundamentos históricos e filosóficos dessa modalidade de educação requerem a aplicação em conjunto dos instrumentos teórico-práticos da filosofia e das ciências na compreensão das múltiplas relações e determinações que configuram a materialidade social das relações de produção e trabalho. Paulo Freire (1996), assim como Gramsci antes dele (2006), entendia que é função da escola preparar os estudantes para observar o mundo, para desvendá-lo, decodificá-lo e transformá-lo por meio de processos dialógicos, criativos e inovativos.

Quando aplicamos esta concepção na integração entre a formação geral e a qualificação profissional nos cursos de ensino médio integrado, temos que a educação escolar deve ser capaz de conduzir o estudante por um processo de ampliação, de dilatação das experiências sobre os modos de produção e as formas de organização dos processos produtivos (CIAVATTA, 2014). Entretanto, há um risco a ser considerado, pois no processo de formação profissional, as práticas educativas formais correm o risco de extrair o sujeito da realidade, colocando-o em

um mundo idealizado no qual a prática profissional é pensada apenas em termos de qualificação técnica instrumental e no qual o trabalho é alijado de sua perspectiva ontológica, social e formativa.

Quando essa tendência se confirma, é comum que a escola e a formação profissional existentes sejam consideradas antiquadas, ultrapassadas e desconexas com a realidade. Mas esse não é um problema de concepção, pelo contrário, é o resultado de uma prática pedagógica e educativa que se afasta dos fundamentos aqui apresentados. Pois é, justamente, quando a formação escolar de nível médio se limita à instrumentalização e a especialização precoce que ocorre um processo formativo que incapacita as novas gerações para se adaptarem às mudanças no mundo do trabalho e da organização social. Afinal, foram preparados para cumprir uma única atividade técnico-profissional e não para se adequar aos movimentos de inovação dos processos produtivos e do exercício profissional. Por estarem alheios ao mundo político, tão pouco conseguem apreender e participar ativamente das transformações que ocorrem no âmbito da organização social e política.

Ao enveredar por esse caminho, a educação escolar que se apresenta, na aparência, como porta de entrada do estudante para o mundo é, na prática, o seu inverso. Pois contribui, justamente, para que, em nome da teoria, do saber enciclopédico e da instrumentalização técnica, afaste o estudante do mundo real. Para isso o encerra em um ambiente desconexo da realidade, cujos saberes não contemplam mais a dinâmica das transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Para ser emancipatória, a educação escolar deve caminhar na direção inversa e se configurar como possibilidade de confrontar as teorias e as experiências pessoais, limitadas ao tempo e ao espaço geográfico ao alcance dos estudantes, com outras experiências, outras visões de mundo e com o movimento real de constituição dos processos sociais e econômicos. O conhecimento das artes, das ciências, da filosofia e de outros componentes da formação geral cumpre o papel de apresentar para as novas gerações que a vida em sociedade não se limita às experiências sensíveis do cotidiano; que ser humano é mais do que a experiência imediata de manutenção da existência que é, em muitos casos, limitada às possibilidades individuais de compreensão da realidade.

Quando a escola assume o discurso da necessária qualificação profissional das classes sociais subalternas, ela reproduz um modelo voltado para a inserção imediata dos jovens no mercado de trabalho e perde o significado de sua existência. Quando pensamos em regiões do interior do país, nas quais os modelos produtivos tendem a estar ultrapassados, fixar-se nas demandas imediatas faz com que a educação escolar perca o seu significado ao longo da vida, já que a vida social e profissional tem seu desenvolvimento no médio e longo prazo e que não é possível prever as transformações que esses espaços sofrerão no transcorrer do tempo.

Ao se deixar atrelar à essa concepção, a educação escolar deixa escapar que mesmo entregando os estudantes para a sociedade em um ciclo de curto prazo, de três a quatro anos, possivelmente, em função das aceleradas transformações que vivenciamos nestas primeiras décadas do século XXI, as demandas imediatas dos setores produtivos já serão outras. Por isso, faz-se necessário repensar a relação da escola com o mundo, tendo sempre presente as duas dimensões já apresentadas: a vida social e política e a vida profissional e produtiva.

Uma observação inicial dos processos educativos e pedagógicos engendrados na EPT, em especial no âmbito do ensino médio integrado, revela que o contato dos estudantes com o mundo do trabalho se dá por meio de práticas educativas tradicionais. Em outras palavras, o contato por meio dos estágios curriculares e da prática profissional obrigatória. Essas modalidades promovem, efetivamente, experiências ricas e necessárias, mas elas não devem ser as únicas. Pois, diante de cenários de transformação, ou de crise, é necessário intensificar a relação do sujeito com a meio social e profissional.

Partindo dessa perspectiva, aponta-se a utilização dos espaços não-formais como um meio de romper com os modelos tradicionais de educação profissional e de ampliar as possibilidades de contato com o mundo trabalho por meio ações educativas intencionais. Os espaços não-formais emergem como um espaço privilegiado de formação e compõem uma proposta educativa que busca aproximar os estudantes com o mundo da produção e com os processos

organizativos da sociedade, sejam eles do âmbito da economia, da cultura ou da política.

Neste sentido, olhamos para os espaços não-formais como o lugar para a realização de práticas pedagógicas que, mesmo estando ligadas ao conjunto de saberes curriculares próprios da formação realizada em cada curso de ensino médio integrado, não está limitada a eles. Tradicionalmente apresentados como os espaços externos à escola (GOHN, 2006), os espaços não-formais constituem-se em ambientes formativos nos quais há um tipo de aprendizado que ultrapassa os conteúdos historicamente sistematizados e frequentemente definidos nos currículos. As práticas pedagógicas possíveis nesses ambientes, quando planejadas e trabalhadas com intencionalidade, têm o potencial de ampliar as possibilidades de aprendizado já que são mediadas por uma outra epistemologia que não aquela da apropriação e reprodução de fórmulas teóricas e experimentos didáticos.

Faz-se necessário evidenciar o fato que não estamos tratando aqui da educação não-formal. Nos voltamos para as possibilidades e potencialidades formativas que os espaços não-formais oferecem à educação escolar. Neste sentido, não seria coerente tratar, aqui, da educação não-formal e de suas características, pois, como apontou Devies Perez (2013), a compreensão que se tem da Educação não-formal remete a atividade de ensino e aprendizagem que ocorre fora do sistema escolar e que “[...] é estruturada e promovida por indivíduos, grupos ou organizações que compreendem a necessidade de realizar de modo estruturado e intencional o ensino de determinados conhecimentos ou saberes e práticas [...]” (PEREZ, 2013, p. 386).

Embora seja dotada de estrutura e intencionalidade, a educação não-formal tem como pressuposto tratar de temas e assuntos que não fazem parte do currículo escolar, mas que são de interesses de grupos específicos (GOHN, 1996). Ainda assim, a educação em espaços não-formais, geralmente desenvolvida em museus, centros culturais e de ciências, planetários, zoológicos, parques, exposições, reservas ecológicas, associações comunitárias, ONGs ou qualquer outro ambiente é dotada de intencionalidade e pode ser pensada como meio para a aprendizagem de conteúdos próprios dos currículos escolares (GOHN, 1999; VIEIRA *et al.* 2005).

Os espaços não-formais estão enraizados na práxis cotidiana da organização de diferentes esferas da sociedade e do mundo da produção. Para além daqueles tradicionalmente explorados pela educação não-formal, estamos falando aqui de empreendimentos industriais e comerciais, de propriedades rurais familiares ou comerciais, de associações e organizações não-governamentais que atuam em diferentes setores produtivos e com concepções de mundo distintas, de repartições governamentais, autarquias e de toda outra sorte de instituições cuja atividade é compatível com o escopo da formação ofertada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Esses espaços tendem a aproximar o estudante do mundo real e oportunizam um contato mais direto com a realidade em constante transformação. Realidade que está presente no currículo escolar, mas que, pela natureza curricular, foi cristalizada pelos processos de transposição didática e, por isso, nem sempre consegue refletir em tempo real aquilo que acontece nos setores produtivos e na organização da sociedade. Os espaços não-formais propiciam a realização de práticas pedagógicas que, pensadas a partir dos saberes curriculares e com vistas tanto à qualificação profissional quanto à formação humana das novas gerações, cumprem o papel de colocar os estudantes no mundo em movimento.

Nestes espaços, o trabalho e a pesquisa emergem como princípios educativos e as vivências ali experimentadas ultrapassam a concepção teórica ao se aproximar da práxis e dos profissionais que a executam, mesmo quando a prática pedagógica circunscreve-se à uma visita técnica à um espaço específico. A imersão guiada de estudantes nos espaços produtivos permite o confronto entre a teoria e a prática, entre a prática laboratorial e a práxis profissional e amplia as possibilidades de diálogo entre os docentes e os estudantes e desses com as teorias e as práticas tradicionais e controladas que ocorrem no ambiente escolar.

O uso dos espaços não-formais para aproximar os estudantes daquilo que irão encontrar fora dos muros da escola, torna-se possível de ser explorado quando a educação formal é contemplada com uma estrutura que foge do modelo trivial de escola, no qual a experiência educativa é confinada à sala de aula, ao saber transmitido pelo professor e pelo contato dos

estudantes com o material didático. Explorar os espaços não formais requer investimentos em ensino, pesquisa e extensão, em visitas técnicas e em dias de campo. Isso, é claro, envolve planejamento logístico para promover os deslocamentos dos estudantes para fora da sede escolar e para enfrentar as adversidades que fogem ao controle direto da instituição escolar e dos docentes.

Entretanto, é justamente por não estarem sobre o controle direto da instituição escolar que os espaços não-formais se tornam um recurso pedagógico valioso. Eles possuem movimento e transformação em tempo real, diferente da escola que imobiliza os processos produtivos e os transcreve nos currículos escolares, apresentando aos estudantes versões fixas, cristalizadas dos ambientes de disputa política e de organização da produção.

Os espaços não-formais e as práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado: a formação de trabalhadores-intelectuais

O caminho percorrido até aqui buscou cimentar o uso dos espaços não-formais como parte da prática pedagógica e formativa nos cursos de ensino médio integrado. Definida a intencionalidade dessas práticas (a formação de trabalhadores-intelectuais) e o fundamento teórico-prático de sua realização (a inserção ativa dos sujeitos, dos estudantes, nos processos reais de organização dos espaços políticos e produtivos), cabe agora refletir um pouco sobre alguns direcionamentos a partir de algumas iniciativas que ilustram a concepção teórico-filosófica apresentada até aqui.

As atividades nos espaços não-formais possibilitam uma intensa interação social entre a comunidade escolar e o ambiente visitado, proporcionam experiências afetivas, culturais e cognitivas. Mas como sistematizar as práticas pedagógicas nos espaços não-formais? Por hora, nos reservamos o direito de não apresentar uma receita, ou um roteiro para tal. Entretanto, por conceber que o processo educativo é dotado de uma intencionalidade e tem como premissa de fundo a emancipação, consideramos as formulações de Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, um bom ponto de partida. Ele nos coloca diante de três pontos centrais a saber:

1. Que “não há docência sem discência”;
2. Que “ensinar não é transferir conhecimento”;
3. Que “ensinar é uma especificidade humana”;

Esses pontos são princípios gerais se desdobram em vinte e sete (27) pontos sobre os quais Paulo Freire (1996) discorre um a um. Os três princípios centrais colocam como pontos-chave as noções de que o processo educativo se faz mediante a relação de ensino-aprendizagem e que o ato de ensinar somente é possível quando há vontade de conhecer; de que o ensino requer em primeiro plano o respeito ao saber do outro, em uma perspectiva que se afasta dos modelos tradicionais de ensino, das pedagogias tradicionais; que educar é uma forma de intervenção sobre o mundo e sobre a natureza humana que exige a abertura ao diálogo e o equilíbrio entre liberdade e autoridade.

Dentre esses vinte e sete pontos, optamos por elencar e refletir brevemente sobre alguns deles que podem auxiliar em uma reflexão inicial sobre a organização das práticas pedagógicas nos espaços-não formais:

a) Ensinar exige rigorosidade metódica. Portanto, toda e qualquer prática pedagógica deve ser pensada a partir de um método. Ainda mais quando ela ocorre fora do ambiente escolar. Práticas pedagógicas em espaços não-formais requerem a elaboração de um roteiro, de uma perspectiva de apropriação e sistematização da experiência vivida. Isso inclui, a avaliação da atividade;

b) Ensinar exige pesquisa. A pesquisa deve, sempre, fazer parte das práticas pedagógicas, pois ela é um princípio educativo. A habilidade de pesquisa definirá a capacidade do estudante-egresso se adaptar as transformações da sociedade. Em relação a prática pedagógica nos espaços não-formais, a pesquisa deve anteceder as atividades, como parte da preparação dos estudantes para ingressar no ambiente escolhido, seja ele uma indústria, um museu ou

um parque ecológico. Do mesmo modo, a pesquisa deve estar presente no retorno, na fase de consolidação do conhecimento, em especial para que o estudante possa compreender e sistematizar as observações que realizou durante a atividade;

c) Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Esse é um princípio fundamental para as práticas pedagógicas, porque gera o engajamento dos estudantes e é o ponto de partida para a transição do modo como eles concebem o tema em questão e a construção de novas formas de compreender, interpretar e se portar diante das experiências vividas e dos novos saberes adquiridos, sejam de natureza profissional ou social;

d) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Toda prática pedagógica precisa ser revisitada para que os processos educativos possam ser aprimorados; para além disso, as práticas pedagógicas devem ser instrumentos de desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, colocando-os na condição de analistas da própria ação e das próprias escolhas;

e) Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando. Para que uma prática pedagógica seja emancipatória, ela deve não só respeitar a autonomia do educando, como deve possuir mecanismos de incentivo para a ação autônoma e para o exercício da liberdade;

f) Ensinar exige apreensão da realidade. Esse é o ponto de partida para a elaboração de uma concepção de mundo. Por isso, quando pensadas para os espaços não-formais, as práticas pedagógicas devem privilegiar o contato dos estudantes com a realidade, de modo que o exercício da crítica seja parte da elaboração de uma concepção de mundo consciente e que reflita uma concepção ético-política de mundo;

Para além desses pontos, para seguir o legado teórico de Paulo Freire (1996), e aqui nos limitando a uma única obra, o diálogo deve ser o instrumento primordial do processo de ensino-aprendizagem. Ao pensar nas práticas pedagógicas nos espaços não-formais, o diálogo com o professor passa, num primeiro momento, a ser secundário. O diálogo a ser estimulado é entre o estudante e os sujeitos que compõem aquele espaço, é uma troca de experiência entre aspirantes e profissionais, entre estudantes e a comunidade.

Promover rodas de conversa em comunidades, associações de profissionais e outros espaços são um recurso interessante para aproximar os estudantes da realidade, para a troca de experiência e apropriação de saberes sejam de origem popular sejam saberes técnicos. Uma roda de conversa situada em um ambiente eivado de política, e também de preconceitos dirigidos para aquele grupo social, rompe paradigmas e evidencia que a formação profissional não pode se limitar a reprodução de técnicas, sem lastro na realidade e nas lutas políticas do cotidiano. A prática pedagógica em EPT deve permitir ao estudante realizar a apreensão da realidade, das contradições existentes em cada espaço para desenvolver a crítica sobre as relações sociais presentes naquele universo.

Projetos de ensino e de extensão são instrumentos que favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas em espaços não-formais. Aproximar estudantes de um curso de Ensino Médio Integrado de Agroecologia com agricultores de um assentamento da reforma agrária pode propiciar diálogos proveitosos sobre temas agroecológicos, mas não escapa do debate político sobre o uso e a posse da terra (Imagem 1). Esse tipo de aproximação está alinhado com a formação do profissional-intelectual, pois o conhecimento adquirido no espaço produtivo tende a ser mais amplo do que aquele limitado pelos muros da escola. Ver a realidade, partilhar experiências, sonhos, expectativas e tristezas promove momentos únicos no qual a formação para trabalho é ressignificada porque é mediada por uma concepção de mundo e de política que ultrapassa os limites da teoria.

Imagem 1. Roda de conversa entre estudantes do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia do Ifal, campus Maragogi e agricultores de um assentamento da reforma agrária. Projeto de extensão: Ifal Minha Comunidade



Fonte: Arquivo pessoal do Prof. André Suêlto Tavares de Lima, 2019.

Aulas de campo também são um instrumento que deve ser explorado no processo de aproximação dos estudantes com a práxis do trabalho. Sair da sede escolar, do confinamento dos muros da escola para passar o dia fora em um espaço aberto, em contato direto com o mundo natural, mas com pouca estrutura, amplia as habilidades e saberes extraídos da prática pedagógica. Uma aula de campo pode ser considerada como o ápice de um processo educativo que não se limita a instrumentalização, mas se volta a formação de trabalhadores intelectuais e ao desenvolvimento da capacidade crítica do estudante sobre sua própria práxis. Isso porque a atuação profissional não se limita a aplicação prática de técnicas aprendidas em laboratórios de ensino, requer organização e planejamento das ações, avaliação dos recursos e instrumentos disponíveis.

Para isso, os estudantes devem participar ativamente da organização do traslado para o local escolhido, tomar ciência e debater os custos envolvidos, realizar a preparação dos materiais e instrumentos necessários para a realização do trabalho. Planejar o tempo, definir pausas para descanso e alimentação e gerir recursos, como a água potável. A execução de uma aula de campo (Imagem 2) não é espaço apenas para o aprendizado de questões técnicas, deve ser espaço de reflexão sobre as condições de trabalho, sobre a divisão social do trabalho, sobre princípios ético-políticos.

Imagem 2. Aula de campo da disciplina de Amostras Ambientais para estudantes do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente, do Ifal, campus Penedo, na Praia do Pontal do Peba-AL



Fonte: Arquivo pessoal da prof. Maria Lilian de Freitas Lima (Ifal-CPen), 2019.

Utilizar os espaços ao ar livre como sala de aula propicia experiências de aprendizagem interessantes e alternativas. Dependendo do conteúdo a ser trabalhado, ambientes como uma praia ou o espaço natural de reserva florestal podem se constituir como laboratórios vivos, nos quais as dinâmicas de relação dos estudantes com as temáticas gerais e saberes técnicos são ressignificadas e a autonomia dos estudantes é incentivada e estimulada.

Quando a prática pedagógica explora os espaços não-formais, a sombra de uma árvore se transforma em um laboratório a céu aberto (Imagem 3). A reconfiguração do espaço educativo cria novos significados, amplia os horizontes dos estudantes e possibilita a imersão em saberes de natureza científica e filosófica por outras vias que não a transposição didática de conteúdos realizadas pelos manuais escolares e livros didáticos. Ela coloca os estudantes em contato direto com a natureza oferecendo situações que aguçam a curiosidade e estimulam o aprendizado.

Imagem 3. Roda de conversa. Projeto de extensão: Implantação de um núcleo de estudos em agroecologia no município de Maragogi. Ifal, Campus Maragogi



Fonte: Arquivo Pessoal prof. André Suêlto Tavares de Lima, 2019.

A organização curricular e o rigor do ensino formal, não raro trocam a experiência da vivência no mundo natural pela reprodução deste nas obras didáticas. Romper com práticas pedagógicas tradicionais, cujo sistematismo e o simbolismo teórico substitui as experiências e o contato direto com o mundo natural, requer que os estudantes vivam a experiência do aprender para além do espaço da sala de aula e dos muros da escola. Conduzi-los de forma coordenada e intencional em ambientes inicialmente não projetados para o ensino, cria uma perspectiva ativa de aprendizagem, de observação e descrição da realidade. Aprender conceitos de agroecologia imersos no mundo natural coloca os estudantes na condição de criar significados e repensar as próprias práticas, uma vez que a relação entre homem e natureza é vivida pelo estudante durante os momentos da atividade. Ao final da atividade quando este retorna para a sala de aula, a ressignificação de sua visão de mundo e a sistematização das experiências vividas devem coroar a prática pedagógica que se realiza nos espaços não-formais.

As visitas aos museus são uma das formas mais tradicionais de explorar os espaços não-formais. Diante dos diferentes tipos de museus as atividades não precisam se limitar a questões técnicas, pois visitar museus de divulgação científica é um recurso interessante que oportuniza o contato com saberes e conteúdos de determinados componentes curriculares de modo sistematizado, estruturado e organizado numa linguagem que difere daquela dos materiais didáticos. As visitas promovem estímulos que auxiliam na percepção e reflexão de dado conhecimento, potencializando e motivando a aprendizagem, pois oferecem a oportunidade de compreensão de aprendizagens complexas que podem não ser realizadas em ambiente

escolar. O modo como uma rocha “obsidiana” é apresentada por um instrutor de um museu de solos, por exemplo, pode despertar a curiosidade e a imaginação dos estudantes ao saber que aquela peça de uma coleção é o mesmo “vidro de dragão” que eles conheceram por meio de uma série de TV.

O trabalho interdisciplinar e a integração entre componentes curriculares são aspectos que podem ser trabalhados em atividades programadas para os espaços não-formais. Componentes como Fundamentos da Ciência do Solo e Manejo Fitossanitário, da área técnica de agroecologia, podem se avizinhar de componentes curriculares da formação geral, como a geografia e, com mais ousadia, da história, da sociologia e da filosofia, porque não das artes. Quando os espaços não-formais são explorados de modo interdisciplinar, aumentam-se as possibilidades de integração dos saberes curriculares.

As visitas técnicas em geral ressignificam não só os conteúdos abordados nos componentes curriculares como a experiência pessoal de cada estudante com a sua área de estudo. Em uma visita técnica é possível abordar conteúdos diversos de um mesmo componente curricular, como é possível abordar conteúdos de diferentes componentes, pois as divisões de saberes entre componentes curriculares e entre formação técnica e formação geral é natureza metodológica. Na prática, no mundo real, na práxis profissional e na vida social essas divisões não se concretizam, as partes estão interligadas naturalmente. Do mesmo modo, uma visita a um sítio histórico, a uma região simbólica de resistência, como a região do Quilombo dos Palmares, faz tanto sentido para a formação escolar na EPT quanto uma visita técnica a uma indústria. Isso porque ao conhecer as comunidades tradicionais apreendemos os processos históricos de transformação, os estágios de desenvolvimento tecnológico de cada tempo e espaço geográfico, tomamos consciência das lutas individuais e coletivas travadas no âmbito da produção material da existência e que moldaram a sociedade tal qual ela é hoje.

Quando pensamos em práticas pedagógicas em espaços não-formais, tudo é educativo. Se uma visita a uma planta industrial de uma usina sucro-alcooleira (Imagem 5) permite ver na prática as operações unitárias de um processo produtivo, ela também evidencia a exata medida de como o espaço de uma unidade fabril se organiza e de como o clima em um dado período do ano influencia na atividade produtiva.

Imagem 5. Visita técnica à Usina Marituba, Igreja Nova-AL, com estudantes do Ensino Médio Integrado em Açúcar e Álcool. Ifal, Campus Penedo



Fonte: Acervo jornalístico do Ifal, Campus Penedo, 2018.

Por outro lado, ela também permite observar a rotina de trabalho, os riscos inerentes à cada profissão e como as empresas trabalham para atender as legislações, tanto do ponto

de vista das relações de trabalho como aquelas de licenciamento e impacto ambiental. A capacidade de observação e apreensão da realidade é aguçada quando estamos em um espaço não-formais. Mas a prática pedagógica deve seguir um método e colocar sempre os estudantes para refletir e dialogar sobre suas observações.

Ao assumir uma perspectiva pautada pela formação integral, a imensidão de temáticas e situações problemas que podem ser levantadas em uma visita técnica, não pode ser desconsiderada porque tende-se a privilegiar saberes de componentes curriculares de uma ou de outra área. Uma prática pedagógica que não se constitui interdisciplinar foge do escopo formativo do intelectual de novo tipo, porque tende a promover uma formação fragmentária. Os espaços não-formais proporcionam uma aprendizagem contextualizada, pela qual os estudantes atribuem sentido aos conhecimentos e aos conteúdos escolares. Essas experiências pessoais possibilitam uma formação cognitiva e a apropriação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Considerações Finais

Trabalhar com os espaços não-formais em tempos como os atuais é um desafio imenso. Vivemos um cenário de reestruturações curriculares, de cortes de verbas e de reformas educacionais que promovem um rebaixamento da educação profissional e tecnológica de modalidade para itinerário formativo. Soma-se a isso o aligeiramento da formação escolar, as flexibilizações nos currículos, na disciplina de estudo e nos processos avaliativos dos estudantes. Tudo aponta para o desmantelamento da estrutura educativa que levou a dar início esse movimento de integração entre a escola e o mundo produtivo, entre a escola e a sociedade política.

A educação profissional e tecnológica, uma vez integrada ao ensino médio, deve ser capaz de conduzir o estudante para além daquele mundo que lhe é familiar e para além da instrumentalização profissional. A formação escolar deve, portanto, dilatar a experiência individual de cada estudante ao mergulhá-lo em um mundo mais amplo e que extrapola a experiência direta e sensorial. Assim sendo, o papel das práticas pedagógicas e educativas, no âmbito da educação profissional e tecnológica de nível médio é colocar o estudante em contato com formas sociais de organização política, cultural e econômica que, embora aparentemente não fazem parte de seu cotidiano, definiram historicamente a organização da sociedade contemporânea e os fundamentos sobre os quais acontece a vida social e profissional.

Os espaços não-formais, como pensados nesse estudo, ampliam o leque de possibilidades de integração entre os diferentes saberes e áreas do conhecimento e cumprem o papel de auxiliarem na compreensão dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. As possibilidades formativas destes espaços promovem a transposição da teoria para a prática e servem de ponto de partida prático para novas incursões no campo teórico. Esse processo engendra o exercício contínuo da pesquisa que se molda em princípio educativo na medida em que se torna uma práxis corriqueira para os estudantes do ensino médio integrado.

O sucesso das práticas pedagógicas em espaços não-formais está atrelado à concepção de educação que tem o trabalho e a pesquisa como princípios educativos. A partir deles, os espaços não-formais se transformam no lugar da práxis pedagógica, na qual os saberes escolares e o mundo do trabalho se integram e no qual emerge o papel social, político e formativo do ensino médio e de uma educação profissional e tecnológica que se propõe, por definição, emancipatória.

Do modo como concebemos a educação escolar de nível médio, em especial a formação profissional e tecnológica, consideramos que pensar práticas pedagógicas emancipatórias é assumir uma posição ético-política que se opõe a esse movimento que vem se constituindo. É isso que a escolha dos referenciais para pensar a educação profissional e as práticas pedagógicas em espaços não-formais evidenciam. Afinal, a educação profissional e tecnológica como pensamos é espaço de emancipação humana, de formação das novas gerações de profissionais-intelectuais aptos para transformar a realidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2007.

CASCAIS, M. G. A.; TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal. **Ciência em tela**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.1-10, 2014. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Porque lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnicidade_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHM, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez. 1999.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2: os intelectuais, o princípio educativo.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas - São Paulo, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300024>. Disponível em: <https://doaj.org/article/64581f58d82d469381f70402dcf8baa3>. Acesso em: 18 jul. 2021.

NOSELLA, P. Ensino médio, unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar., 2015.

PEREZ, D. Modalidades de educação e trabalho do professor: do contexto histórico da educação formal aos saberes e práticas contemporâneas da educação não formal. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p.374-397. ago./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1706>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores associados. 2005.

SILVA, P. T. M. da; SOUZA, F. C. S. Docência no ensino médio integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação humana integral? **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 11, p. 9-20, abr. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3287>. Acesso em: 18 jul. 2021.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 4, out./dez. 2005.

Recebido em 05 de julho de 2021.

Aceito em 28 de julho de 2021.