

## ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS

### **Resumo**

O objetivo central deste texto, parte da dissertação de Mestrado, é realizar uma reflexão a respeito da implementação da Política Educacional apresentada como “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” no estado do Rio Grande do Sul, após decorridos dois anos de seu início, a partir de dois focos principais: a proposta pedagógica da escola no seu formato documental e prática pedagógica dela decorrente; a concepção de trabalho coletivo pelo viés da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade representa um dos pilares que norteia a proposta politécnica e tem representado um dos grandes desafios no que concerne à sua operacionalização na prática docente. Cabe revisar brevemente os elementos conceituais que a sustentam, para poder realizar uma leitura mais significativa ao confrontar teoria e prática. No transcurso da reflexão, algumas questões subjacentes vão se apresentando e passam a incorporar a problemática discutida. São elas: as formas de conceber o “trabalho coletivo” quanto a implementação: relatos de experiências e limitações encontradas e a ausência de profissionais preparados para dar subsídios aos professores nas escolas.

**Palavras-chave:** Politecnia; Ensino Médio; Política Educacional.

**Maria do Carmo Lopez Balado**  
Universidade Federal De Pelotas  
lopezcarina@gmail.com

## O contexto

Para justificar devidamente o tema escolhido para pesquisa cabe descrever o momento e o contexto em que foi apresentada a Proposta de Implementação do Ensino Médio Politécnico pela SEDUC no final do ano de 2011, assim como as reações à forma como foi feita.

Na oportunidade, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul foram convocados para uma reunião com as equipes das Coordenadorias Regionais de Educação, quando foi apresentado o documento elaborado pela Secretaria de Educação que trazia a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio a ser implementada a partir de Março de 2012.

Conforme as falas das equipes pedagógicas nas coordenadorias, a programação - que tinha início naquele momento- teria sua continuação no interior das escolas com o estudo do material na condição de debater o texto para “ampliá-lo” e “aperfeiçoá-lo”, com a posterior apresentação em Conferência à Comunidade escolar e com a escolha de delegados para participação nas etapas posteriores de discussão nos níveis regional, municipal e estadual.

Para os docentes, este encaminhamento representou uma ofensa, um ataque pessoal e profissional muito grande. Primeiramente, porque em momento algum houve qualquer ação que buscasse a elaboração conjunta e democrática que o documento pregava, já que ele chegou às escolas em formato conclusivo, visto que a sua apresentação não deixava qualquer margem para questionamentos ou rejeição e porque as equipes não se sentiam capacitadas para fazer uma mudança tão radical em tão pouco tempo.

As conferências - no olhar das escolas - serviriam para validar a proposta diante da sociedade, porém, e ainda que já tenha havido esse pronunciamento em várias oportunidades, o movimento de oposição que surgiu e que foi acompanhado e explorado pelos meios de comunicação, gerou nas comunidades escolares reações de intenso temor em relação ao que viria a acontecer com seus filhos a partir daquele momento.

As escolas públicas passaram a responder a respeito de algo que não se sentiam preparadas e – de modo geral – esses sentimentos foram alimentando a rejeição à proposta, não dando oportunidade de os gestores e professores analisarem com mais objetividade e distanciamento para efetivamente avaliá-la e identificar nela seu potencial e suas reais limitações.

O documento final foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para aprovação e, considerando a emergência da situação, a Secretaria de Educação elaborou um Regimento Referência com validade de um ano para todas as escolas de Ensino Médio.

As propostas curriculares definidas nas escolas foram sendo desenvolvidas considerando suas concepções de ensino-aprendizagem, sua estrutura física e os recursos humanos disponíveis para sua execução.

De forma geral, questões de infraestrutura e de recursos humanos se mantêm como os maiores empecilhos para o sucesso de sua efetivação. No entanto, acredita-se haver questões tanto ou mais importantes que precisam ser apontadas. Trata-se, por exemplo, da dificuldade dos professores, em sua maioria, de sentirem-se parte de um projeto político-pedagógico, tendo clareza das suas funções e importância no contexto social em que estão inseridos profissionalmente e, também, da resistência a modificar a prática pedagógica individualizada e solitária com a qual estão acostumados. Destaca-se, no entanto, que não se pretende responsabilizar exclusivamente os professores pelo sucesso ou fracasso de um programa ou política pública, mas de problematizar o contexto escolar, as formas de formular e implementar as políticas educacionais e, neste caso, uma política específica para o ensino médio e, por fim, o papel de gestores e professores na recontextualização da política nas práticas escolares.

Metodologicamente a proposta é de confrontar duas realidades de escola no período de implementação do Politécnico a partir dos relatos de experiência trazidos pelos professores nas reuniões pedagógicas de formação, das equipes gestoras envolvidas no processo, confrontando algumas questões mais significativas -dadas pela

ênfase com que são tratadas nas rotinas escolares - à luz de alguns teóricos e do próprio texto base.

Alguns resultados preliminares vão apontando neste contexto que podem servir de indicativo para explicar as potencialidades e limitações da proposta neste momento. Dentre eles: os grupos de professores que conseguiram construir um trabalho que reflete sua concepção coletiva de conhecimento e que compreenderam a importância - e produziram - um trabalho efetivamente integrado, sentem-se mais fortes para enfrentar o desafio do novo e superar o medo e a acomodação desenvolvendo sentimentos de confiança e colaboração. Para esta conquista, uma questão é fundamental: a escola estar trabalhando voltada para o pedagógico e o pedagógico dar embasamento e apoio as práticas docentes.

### A argumentação e o documento base

A proposta Politécnica para o Ensino Médio das escolas públicas, nas palavras de Azevedo (2013, p.26), tem como princípio a necessidade de romper com uma concepção de educação descontextualizada, ineficaz ao tentar sintonizar sua proposta aos anseios da juventude atual e a necessidade de sua inserção em um mundo de trabalho que tem mudado neste início de século e que tem – comprovadamente - gerado resultados quantitativos e qualitativos alarmantes através dos seus índices de repetência e abandono.

O documento, constituído por seis capítulos, traduz a proposta de reestruturação do Ensino Médio e que tem por base a dimensão politécnica, constituída na articulação entre as áreas de conhecimento e os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo.

Cita o texto na sua apresentação:

A execução dessa proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana. (2011, p.4)

E é nesta perspectiva que Azevedo justifica a Interdisciplinaridade como princípio norteador para a definição curricular do Ensino Médio Politécnico:

Compreendemos que a interdisciplinaridade, em grande parte, pode ser potencializada por uma escola em que a colaboração, a participação nas instâncias gestoras, por parte de toda a comunidade escolar, geram uma mobilização cultural em prol dos relacionamentos mais cooperativos, inter subjetivando as práticas pedagógicas. (2013, p. 40)

Cabe destacar outro trecho do documento base que apresenta a concepção de conhecimento e currículo e que precisa estar apropriado/incorporado aos princípios político-pedagógicos que embasam o trabalho das escolas.

o currículo é concebido como um conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo. (documento-base, seduc, ano????)

Pela argumentação anterior, para que seja possível dar embasamento a uma proposta que atenda os princípios norteadores por ela definidos, é imprescindível que a escola seja capaz de identificar os princípios humanos, profissionais e sociais com que está comprometida. O trabalho pensado e desenvolvido pelos professores, assim como o relacionamento entre eles e para com seus alunos, representam as bases em que o trabalho propriamente dito desenvolverá suas raízes.

Mas como garantir que existe esse entendimento e que mais do que encontrá-lo nos documentos que a escola cria, ele está na prática pedagógica cotidiana? Eis aqui o primeiro ponto de reflexão.

Há ainda outra questão - trazida pelos textos acima citados - que precisa ser analisada, pois se refere à operacionalização do trabalho por áreas de conhecimento/interdisciplinar e a interpretação dada no interior das escolas na construção dos espaços de seminários integrados.

O texto base – a este respeito – diz

A articulação dos dois blocos do currículo ( formação geral -parte diversificada), por meio de projetos construídos nos Seminários Integrados, se dará pela interlocução, nos dois sentidos, entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho...Os seminários integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente.” (2011, p.23)

Na tentativa de pensar a forma de dar vida ao Ensino Médio Politécnico, o trabalho interdisciplinar refletido nos seminários integrados, resultou ser o grande problema.

Em boa parte das escolas o seminário integrado foi assumido como um novo componente curricular do curso, por vezes sendo utilizado como carga horária extra do professor responsável no seu próprio componente curricular. Outras vezes, sobrecarregando o responsável pelo componente e exigindo-lhe um planejamento específico com visão interdisciplinar, na tentativa de estabelecer o diálogo com as demais disciplinas através de temas e projetos, mas, o que se percebe, é que ao invés de promover a interação entre os componentes, resulta em trabalho solitário e fragmentado.

É certo dizer também que houve muitas escolas que encontraram o caminho de trabalho coletivo, e que os resultados alcançados por elas na construção do modelo politécnico são suficientes para demonstrar as possibilidades reais da proposta.

Mas, então, pensando no trabalho coletivo como base para a implementação da proposta, que fatores precisavam estar presentes na escola para a sua consolidação? Eis aqui o segundo e último ponto de reflexão.

## A politecnia

Esta proposta de Ensino Médio apresenta na sua concepção a **politecnia** como resposta possível para a superação das limitações da formação em nível médio dos seus egressos e como forma de atender as novas demandas da educação em relação ao mundo do trabalho.

Cabe citar duas definições apresentadas no corpo do documento produzido pela SEDUC sobre a Politecnia:

[...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e a cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (GRAMSCI,1978)

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI,1989, p.17)

Conforme as citações acima, a Politecnia tem como princípio a oferta de uma formação geral para o aluno de nível médio que veicule a formação com base científica às relações de trabalho/sociais nas quais o aluno está inserido.

Para isto o currículo escolar construído deverá ter como ponto de partida as vivências dos alunos, propondo uma metodologia investigativa (através de projetos de pesquisa vivenciais) com a finalidade de criar oportunidades para a compreensão e análise dos saberes que permeiam as relações estabelecidas em seus contextos.

Este processo inicial tem como objetivo atingir um próximo estágio em que a proposta é apontar – utilizando os resultados das pesquisas - a representatividade dos alunos e seus grupos originários em um grupo social mais amplo, problematizando os papéis que “supostamente” cabem a cada um deles e trazendo para a discussão as formas em que o mundo moderno se comporta, tendo como foco às relações de poder sócio-econômicas e políticas que as constituem.

### Proposta pedagógica e prática cotidiana

Para tratar da primeira questão de reflexão traz-se um conceito desenvolvido por Andy Hargreaves que aponta para aquilo que se costuma chamar nos diversos documentos escolares de *filosofia da escola* e que ele trata como *caráter*. Hargreaves (2004, p.77) diz que escolas com *caráter* reconhecem que o ensino não é apenas uma prática cognitiva e intelectual, mas também social e emocional e que ensino e aprendizagem são sempre práticas sociais e emocionais por intenção ou omissão.

A existência -ou não - deste compromisso ou desta consciência é um dos pontos de partida para avaliar os resultados do trabalho realizado nas escolas politécnicas e a possibilidade de serem bem sucedidas ou não. Trata-se da intenção para a ação.

Nessas circunstâncias surge, de maneira muito concreta, a necessidade de que todos trabalhem por um mesmo fim, sustentados por uma filosofia criada e vivenciada no cotidiano escolar e que eles possam contar com o auxílio de seus proponentes para superar os obstáculos que certamente virão ao longo do processo. Precisa haver uma *vontade* de fazer acontecer e essa vontade deve ser a força mobilizadora para a mudança, pois ela é resultado de uma ação intencional humana.

Um dos problemas mais apontados pelos professores quando questionados sobre o porquê de não estar acontecendo o trabalho coletivo necessário para viabilizar a proposta é o da sobrecarga profissional. Ainda que as direções atendam às legislações que garantem um terço da carga horária para formação e estudo e ofereçam as condições físicas necessárias para tal fim, há a questão dos professores precisarem atuar em mais de uma escola para poder fechar sua carga horária; responderem às demandas destas escolas em separado; a falta de motivação gerada pelos baixos salários e precárias condições de trabalho e pela possibilidade de que, havendo um esforço, este seja perdido uma vez que a reforma trazida pelo governo do estado será substituída por outra ao final deste governo.

Estas falas vem ao encontro do texto de Fullan e Hargreaves assim expressado:

as inovações como soluções, ironicamente, exacerbam o problema da sobrecarga. Agravando ainda mais a situação, as soluções fragmentadas, os modismos e outras mudanças passageiras, as reformas em massa e multifacetadas – tudo isso deixa o professor desanimado. A solução passa a ser o problema. As novidades não estão tornando mais fácil o trabalho do professor, elas o estão tornando pior. A sobrecarga de expectativas e de soluções fragmentadas permanece sendo o problema principal. (2000, p. 19)

Mas estes fatores, necessariamente, afetam a relação do professor com a/as escolas que está vinculado?



Ainda que não sejam determinantes incidem de sobre maneira pois a construção e apropriação da proposta de trabalho no coletivo promove um natural comprometimento entre os pares mas exige que estes pares possam ter a oportunidade concreta de se relacionarem. Havendo esta relação abrem-se possibilidades de crescimento e aprendizagem e, na diversidade, a construção de uma identidade de escola e professor.

Esta identidade passa a ser parte da vida dos docentes, gestores e coordenadores, inclusive dos alunos que começam a perceber a sintonia das falas e das propostas de trabalho e que também, passam a comprometer-se mais com seu próprio processo de aprendizagem.

Ainda citando Fullan e Hargreaves:

O maior problema do ensino não é como livrar-se dos profissionais sem entusiasmo, mas como criar, manter e motivar os bons professores ao longo de suas carreiras. O profissionalismo interativo é o elemento central nessa questão. (2000, p.82)

No entanto, para isso acontecer precisa-se de um elemento fundamental, o tempo. A determinação de comprometer-se com a mudança é fundamental e por vezes se vê fragilizada pela incerteza dos resultados e a demora para obtê-los. Nesses momentos a presença do sentimento de grupo ajuda muito, pois uns colegas estimulam os outros a continuar investindo no que se acredita.

A esse respeito dizem Fullan e Hargreaves:

As culturas colaboradoras respeitam, comemoram e também fazem concessões aos professores como pessoas. Nessas culturas, conforme Nials e colaboradores dizem, ensinar é um assunto pessoal, mas não privado. Aqui, os professores querem revelar alguns de seus lados mais pessoais. As lideranças também são encorajadas a agir dessa forma. As vulnerabilidades são expressas; as circunstâncias pessoais têm seu espaço, bem como as doenças, os dias ruins e as aflições. Nas culturas cooperativas descritas por Nials e cols., a pessoa não é consumida pelo grupo, mas vê-se enriquecida através dele. Propósito e pessoa - elementos essenciais à competência do professor - são abertamente declarados e positivamente desenvolvidos. (2000, p.68)

## Trabalho coletivo / interdisciplinaridade

Gerar relação entre as disciplinas significa dar sentido a elas em torno de saberes que, contextualizados, ganham vida aos olhos de professores e alunos e promovem uma relação nova entre eles. Este dar novo sentido ao conhecimento escolar pressupõe a quebra de um paradigma historicamente constituído e que faz parte da formação inicial destes professores estando embasada em uma perspectiva de educação em que os saberes são tratados de maneira fragmentada, individualizada, autoritária e sem sentido à qual Paulo Freire denomina de Educação Bancária (1987,p.58).

Na prática aqui analisada é que se evidencia o primeiro grande confronto: a resistência às mudanças estruturais no seio das escolas, e que pode ser associada à insegurança e ao “medo” do desconhecido mais do que a questões teóricas, políticas ou ideológicas.

Paulo Freire e Ira Shor em “Medo e Ousadia- o cotidiano do professor” (p. 70) ao abordarem a questão do “medo”, indicam:

Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo...Mas o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado e que me imobilize...devo estabelecer os limites para cultivar o meu medo. Cultivá-lo, significa aceitá-lo.

Para que a proposta possa ser verdadeiramente implementada e suas potencialidades possam ser evidenciadas, precisa haver superações pessoais e coletivas importantes tanto em relação às dificuldades pessoais de romper com a aparente segurança gerada pelo domínio intelectual da disciplina quanto à mudança substancial na relação professor-aluno, ensino-aprendizagem de maneira que, como diz Freire (1987,70 e 71), o “medo” seja um sinalizador da qualidade do trabalho de transformação realizado e um condutor para a tomada de novas decisões que, entrando na realidade e na história, provocam riscos inevitáveis.

A Interdisciplinaridade para Rocha (2013, p.139), é definida como:

um processo em que é desenvolvida a capacidade de análise e de síntese a partir da contribuição das perspectivas de diferentes e diversas

disciplinas e que tem por objetivo abordar um fenômeno a ser conhecido em sua totalidade, identificando e integrando todas as relações existentes entre os diferentes elementos ali implicados.

Quando questionados a respeito das práticas interdisciplinares, os professores no seu discurso, apresentam a sua visão a respeito do que é ser interdisciplinar, confundindo -normalmente – com o trabalho de projetos. Esta confusão, longe de ter sido esclarecida com a chegada do Politécnico às escolas foi sugerida como solução de implementação, operacionalizando o trabalho coletivo em projetos pontuais – que se , em um primeiro momento podem ter sido úteis para promover o início da mudança que se pretendia, como forma de superar os medos gerados pela insegurança/ inexperiência – perdem sua função quando não avançam para a produção de um trabalho em que os saberes dos campos teórico e empírico são estudados de maneira contextualizada, coerente e verdadeiramente emancipatória.

### Considerações finais

Conforme o documento-base aponta, a implementação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio com início no ano letivo de 2012, tem sido dada de maneira controversa ainda que esteja sustentada pela legislação nacional vigente e que, parcialmente, já apresente alguns resultados significativos de análise.

Neste artigo o olhar recaiu sobre dois pontos essenciais necessários para a apropriação de uma proposta pedagógica nas suas bases: primeiramente, a concepção política e ideológica em que está embasada e o seu alinhamento com o projeto de escola e, posteriormente, a apropriação do coletivo de professores da proposta e do desenvolvimento teórico-prático de seus princípios norteadores, principalmente, o da interdisciplinaridade.

Para analisar este contexto é necessário trazer para a discussão questões que – aparentemente menores – pesam sobremaneira no processo e que se encontram presentes nas falas dos professores que, como citei na introdução, ocorreram nas reuniões de formação pedagógica enquanto eram estudadas e planejadas as atividades: a

questão da identidade e valorização profissional, a concepção de escola fragmentada, individualizada e descontextualizada presente na atualidade através das práticas cotidianas, a resistência ao novo originada do medo ao desconhecido, a ausência de profissionais capacitados para auxiliarem no processo e as limitadas condições de trabalho em que se encontram nos seus espaços de físicos de atuação.

Nas escolas em que existia ou foi desenvolvida uma política participativa no estudo e definição da proposta, foi sendo criado um sentimento de identidade coletiva e, conseqüentemente, desenvolvidos vínculos de cooperação e confiança entre os pares. O ambiente escolar passou a trabalhar com o olhar que o projeto político pedagógico desenhou.

Nestes casos, e ainda que o olhar pedagógico na perspectiva interdisciplinar não tivesse sido completamente desenvolvido, a unidade do pensamento docente - materializado normalmente por trabalhos com projetos - promoveu mudanças significativas nas salas de aula. O discurso comum, a satisfação no desenvolvimento das práticas coletivas e a clareza na proposta de trabalho, aproximou professores e alunos de maneira que os processos de ensino-aprendizagem foram adquirindo novo sentido para todos.

Com o olhar que exigia avançar, estas escolas continuaram se desafiando e levando cada vez mais as propostas dos projetos para seu componente curricular, revisando e reformulando os programas curriculares comumente chamados de *conteúdos* com a finalidade de, cada vez mais, aproximar os saberes em cada área de conhecimento e na articulação entre elas e, assim, promover a formação pretendida.

Primeiro ponto, estas escolas tomaram para si a responsabilidade de fazer acontecer. E, entendo isto como uma grande fragilidade para a implementação de uma política pública. As escolas organizaram-se o melhor que puderam, os grupos de professores e coordenadores pedagógicos estudaram praticamente sozinhos, construíram suas hipóteses embasados nas interpretações dadas à proposta e mais pelo esforço e compromisso profissional do que por qualquer iniciativa da mantenedora, encontraram um bom caminho para o Politécnico.

Mas, e nas escolas em que não foi possível trilhar esse caminho, o que aconteceu?

Na realidade, não aconteceu. Foram desenvolvidas atividades sem intencionalidade para cumprimento de exigências, transformando o espaço dos seminários integrados em salas de aula comuns, fragmentadas, deixando um professor sozinho na tarefa de construir propostas “interdisciplinares”.

Como consequência, a desconfiança dos alunos e pais quanto ao proveito da proposta, o sentimento de vazio e fracasso dos professores e a revolta gerada por não se sentir profissional.

Nestes casos, o texto base que propõe a reformulação do Ensino Médio com vistas a valorizar os saberes e respeitar o processo de desenvolvimento dos alunos auxiliando-o a desenvolver sua integralidade humana nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, resultou questionável.

As falhas mais apontadas pelos professores nas escolas, conforme registrei no corpo do artigo, estão em questões que independem de sua vontade ainda que eles saibam que ela é fundamental. Quando um professor trabalha em três escolas por dia, de redes diferentes, em sessenta horas semanais, pode-se comprometer verdadeiramente com um projeto de escola? Quando não existe equipe pedagógica na escola ou é assumida por professores sem formação adequada, estes professores podem ser responsabilizados? Quando não há -na escola- espaços físicos adequados para realizar um trabalho integrado/cooperativo entre os alunos? Quem responde?

São múltiplos e complexos os fatores que envolvem a implementação do Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul. Epistemologicamente, a proposta não é questionada, a apropriação da *ideia* e a operacionalização tem sido o maior problema e o que mais preocupa são os danos que poderá provocar na formação dos nossos alunos.

## Referências

AZEVEDO, J.C; ROCHA, S.J; KUENZER, A. **Reestruturação do Ensino Médio – Pressupostos teóricos e desafios da prática.** 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2013, p.40 e 139.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 70,71.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente-Buscando uma educação de qualidade.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.19,68,82.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 1989

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento- Educação na era da insegurança.** 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 77.

RS, SEDUC. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.** Porto Alegre, 2011

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de Politecnia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 . p.17