


■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Aprendizagem na perspectiva sócio-histórica e suas interfaces com a integração curricular na Educação de Jovens e Adultos

 *Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo**
*Nilza Maria Soares dos Anjos***
*Robson Santos Camara Silva****

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre as inter-relações estabelecidas entre a aprendizagem na perspectiva sócio histórica com a integração curricular na EJA. Parte-se das elaborações teóricas de Vygotsky acerca dos processos da aprendizagem cognitiva vinculada aos processos de interação social. Toma-se como pressuposto, a concepção ontológica de trabalho como categoria integradora das aprendizagens empreendidas nas propostas de currículos integrados. Trata-se de um arranjo curricular consubstanciado na conjugação trabalho-educação no intuito de dar unidade ao conhecimento teorizado na escola com o conjunto articulado de saberes produzidos pelos modos constituídos de vida social. Nesse aspecto, a discussão entre interdisciplinaridade e integração curricular surge como percursos possíveis (ou não) no exercício da prática docente. A reflexão aponta para um aspecto central da integração curricular quando organizada sob os princípios da pedagogia sócio histórica, que são as possibilidades objetivas de ampliar e fortalecer os itinerários de aprendizagem concebidas, aqui, para além da escola.

Palavras-chave: Aprendizagem. Integração curricular. Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. Interdisciplinaridade.

* *Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo é bacharela e licenciada em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Pará (1987) e (1992), especialista em Métodos e Técnicas de Elaboração de Projetos Sociais, pela PUC/IMG (2002), mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2007) e doutora em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2015). Professora de Sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Atua na equipe pedagógica da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da SEEDF.*

** *Nilza Maria Soares dos Anjos é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí (1992) e especialista em Docência do Ensino Superior. Professora de Sociologia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atua na equipe pedagógica da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da SEEDF.*

*** *Robson Santos Camara Silva é doutor em Sociologia (UnB), mestre em Educação (UnB), licenciado em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar e magistério da matérias pedagógicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Departamento de Sociologia da UnB. Professor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Atua na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/EAPE.*

Introdução

As constantes transformações num mundo em que a ciência e tecnologia e outras formas de letramentos tomam relevo, a educação escolar torna-se um instrumento mediador das relações estabelecidas entre gênero humano e a sociedade. Parte-se do contexto em que a prática social não está dissociada de outras práticas que permeiam igualmente o processo de interação humana e produzem o conhecimento, a partir da mediação social de cunho histórico cultural.

No Brasil, os problemas educacionais do analfabetismo e das taxas de abandono escolar na educação de jovens e adultos tomam acento, na medida em que apontam a necessidade de pensar novos procedimentos de aprendizagem para serem desenvolvidos na educação de jovens e adultos, uma vez identificadas as especificidades sócio educativas próprias desses sujeitos. Entre outras razões, significa romper com a estrutura de exclusão escolar que tem marcado suas histórias de vida colocando-os numa condição de desigualdade social¹ entre os seguimentos escolarizados da sociedade. Trata-se de promover formas de aprendizagem escolar que associadas às práticas sociais garanta a esses sujeitos o direito à educação que lhes foi negada.

A perspectiva de aprendizagem a partir do processo sócio histórico do desenvolvimento cognitivo recoloca no centro os sujeitos da educação. Autores como Vygotsky, Marques, Libâneo, entre outros, ajudam a compreender melhor o processo de ensino e apontar os caminhos que podem ser apropriados pelos professores da modalidade EJA.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação de jovens e adultos é estatuída como modalidade de ensino da educação básica segmentada entre as etapas do ensino fundamental e do ensino médio, conforme estabelecido em seu art. 37, § 1º: "Os sistemas de ensino assegurarão regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames". O art. 208, inciso I da CF/1988, que trata da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", em redação alterada pela Emenda Constitucional 59/2009, estabelece a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria".

Levanta-se, com esse artigo, as questões centrais que constitui a pedagogia histórico crítica e crítico social dos conteúdos aplicadas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e contribuir para que se transforme em prática social dos docentes em sala de aula. A EJA é o cenário onde debruçamos algumas reflexões oriundas da nossa experiência em formação continuada de docentes, bem como, discutir possíveis caminhos de promoção da aprendizagem objetivada em torno da compreensão do conhecimento como um conjunto articulado de saberes processados em diferentes espaços e contextos da vida humana.

Dessa maneira, o artigo foi estruturado em 05 (cinco) seções. Quais sejam: i) Concepções de aprendizagem no contexto da escola; ii) Construção teórica da perspectiva sócio histórica da aprendizagem e apropriações para EJA; iii) O trabalho como

categoria integradora das aprendizagens; iv) A marca da integração curricular no trabalho docente; v) Considerações finais.

Concepções de aprendizagem no contexto da escola

O processo de ensino requer que tenhamos como pressuposto uma compreensão clara e segura do que significa a aprendizagem, o que remete a vários problemas, tais como: em que consiste a aprendizagem? Como as Pessoas aprendem? Quais as condições internas e externas que influenciam a aprendizagem?

Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 81) aponta que "qualquer atividade humana praticada no ambiente em que vivemos pode levar a uma aprendizagem". Argumenta o autor, que desde o momento que nascemos estamos aprendendo, e continuamos aprendendo a vida toda, o que remete dizer que:

Uma criança menor aprende a manipular um brinquedo, aprende a andar. Uma criança maior aprende habilidades de lidar com coisas, nadar, andar de bicicleta etc., aprende a cantar, a ler e escrever, a pensar, a trabalhar junto com outra criança. Jovens e adultos aprendem processos mais complexos de pensamento, aprendem uma profissão, discutem problemas e aprendem a fazer opções etc. As pessoas, portanto, estão sempre aprendendo em casa, na rua, no trabalho, na escola, nas múltiplas experiências da vida.

A questão da aprendizagem toma dimensões mais amplas. Observa-se que há uma gradação das complexidades dos interesses e preocupações que tomam corpo ao longo da vida dos indivíduos. Tais aspectos tomam o centro do processo de ensino-aprendizagem como elemento fundante no contexto educativo contemporâneo. As contribuições teóricas advindas daí, é que vão premer as análises subsequentes da realidade concreta.

Corroborando com a perspectiva analítica deste artigo os escritos de (LIBÂNEO, 1994, p. 82). A caracterização do processo de aprendizagem, segundo ele, ocorre de maneiras distintas: causal e organizada. São melhores explicadas a seguir:

Aprendizagem causal é quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas e com ambiente em que vivem. Ou seja, pela convivência social, pela observação de objetos e acontecimentos, pelo contato com os meios de comunicação, leitura, conversas etc., as pessoas vão acumulando experiências, adquirindo conhecimento, formando atitudes e convicções.

A outra maneira de aprendizagem é a organizada:

aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. Embora possa ocorrer em vários lugares, é na escola que são organizadas as condições específicas para transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. Esta organização intencional, planejada e sistemática das finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino.

A aprendizagem, nesse contexto, deve estar articulada a organização do ensino, a partir do processo de transmissão e assimilação de conhecimentos orientados a ser aprendido, além

dos aspectos de socialização que também estão no bojo desses conhecimentos a serem organizados de forma sistemática.

Para Marques (2006, p. 17), o “homem se pode definir como ser que aprende. Não surge ele feito ou pré-programado de vez. Sua existência não é por inteiro dada ou fixa; ele a constrói a partir de imensa gama de possibilidades em aberto”. Ou seja, o ser humano é um ser que aprende o tempo todo e em constante transformação e reconstrução a partir do seu convívio social e na estruturação das próprias convicções e de sua concepção de mundo vivido.

É na apreensão e acomodação do conhecimento sistematizado que na modalidade EJA deve-se perceber que:

É constitutivo do ser humano que o questionamento em que o sujeito socioculturalmente individualizado se faz para si, singularizado em sua autonomia de automodelação e na configuração de seu mundo pelo confronto com o mundo de seu tempo.

A educação de jovens e Adultos não pode ser estabelecida como se estivéssemos tratando de receptáculos vazios e neutros em suas convicções, muito pelo contrário, é eivado de percepções acerca da realidade existente e, evidentemente, também possui limitações que são inerentes àqueles que não possuem o saber oriundo de um mundo em que a escolarização equipa cognitivamente os indivíduos e limita aqueles que não possuem o saber oriundo do processo de escolarização.

Ao evidenciar tal aspecto, é que dialogamos com Fontana (1997, p. 57) ao introduzir a dimensão sócio-histórica referendada pela teoria de Vygotsky. O princípio orientador dessa abordagem é que “tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seu modo de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo”.

Orientada sob o princípio da interação homem-mundo-natureza, a aprendizagem na perspectiva sócio histórica traz, consigo, um conteúdo pedagógico fértil de possibilidades educativas. Pois, ao mesmo tempo em que a educação deriva das relações sociais, da mesma forma, o homem, nas suas relações com o mundo, manifesta um modo específico de aprendizagem capaz de enfrentar as adversidades que a vida apresenta.

Saviani (1995, p, 78), ao abordar a relação entre educação e estrutura social no âmbito da aprendizagem, destaca que “o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade”. Mas, para isso acontecer, é necessário desvelar a ideologia da classe dominante que se encontra subjacente aos conteúdos escolares. Com esse pensamento, o autor sinaliza para uma pedagogia revolucionária e crítica dos conteúdos tendo por base o condicionante histórico-social. Nesses moldes,

(...) Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela, elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-productivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade (SAVIANI, 1995, p 67).

A esse respeito, Saviani conclui que a prática educativa

concebida pela “pedagogia revolucionária, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (1995, p, 76). Na fala dos autores pode-se concluir que do ponto de vista pedagógico, a educação escolar envolve diferentes possibilidades sociais. E, espelhada na vida material, incorpora uma dinâmica que lhe é própria. De outra parte, Tedesco (2010) atesta que nos dias atuais deve ser considerado um projeto de educação pautado em uma escola com justiça social o que, por sua vez, pressupõe formar pessoas autônomas com reais possibilidades de exercitar a cidadania social e a cidadania educacional. Por isso, como destaca o Currículo da EJA, da SEEDF, “é necessário avançarmos na defesa e garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida em que o processo formativo não se finda, mas faz-se no cotidiano de todos nós, sujeitos de um mundo em constante evolução” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 10).

As Diretrizes Pedagógicas da SEEDF trazem uma concepção de aprendizagem embasada na compreensão sócio histórica do conhecimento, a fim de dialogar com outras formas de aprendizado que permita, ao estudante, compartilhar na e com a escola, conhecimentos e culturas adquiridas ao longo da vida como estratégia para pensar uma educação, de fato, emancipatória (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Com efeito, a aprendizagem se constitui por meio de uma sucessão de acontecimentos representados por uma diversidade de situações que ocorrem socialmente. Nessa perspectiva, as experiências de aprendizagem não são exclusivas do chão da escola, mas ao contrário disso, estão presentes em todos os ambientes onde a vida humana acontece, mesmo que em diferentes formas e contextos de interação social.

Segundo Marques (2006, p. 17):

A aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção a partir do nada; é construção autotranscedente, em que se ampliam e se ressignificavam os horizontes de sentido desde o significado que o sujeito a si mesmo atribui. É processo vital, autoformativo do gênero humano e do sujeito individuado pela cultura e singularizado pela autoexpressividade que assim se configura historicamente em reciprocidades, na autonomia do pensar e nas co-responsabilidades da ação. Na aprendizagem os sujeitos se constituem singulares ao se constituírem na genericidade humana, uma intersubjetividade alargada a toda a história da humanidade, esta, por sua vez, repositório e fonte de aprendizagens todas.

Ainda assim,

Cabe ressaltar que pensar a aprendizagem perpassa por compreender o (a) estudante como um sujeito complexo, que constrói hipóteses e que, para ir ao encontro de seu pensamento, importa acolhê-lo, para trazer situações didáticas e pedagógicas de intervenção contribuindo no sentido de que repense o próprio pensamento nem a mais, nem a menos daquilo de que é capaz (VYGOTSKY, 1998).

Não obstante, observa-se que a aprendizagem toma uma dimensão em seu significado maior que comumente se conhece. O que se aprende não sai do nada, mas é construído no processo histórico constitutivo dos indivíduos em sua interação social

e reelaborarão desse processo no âmbito social. Portanto, pode-se também inferir que os estudantes inseridos na modalidade de educação de jovens e adultos trazem consigo apreensões da sua realidade no seu acervo cognitivo, o que não pode ser jamais descartado pelo professor, mais potencializados no processo de ensino. É nesse sentido que Leontiev (apud Marques, 2006, p. 18) aponta que “as aquisições do desenvolvimento sócio histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob a radicalmente diferente da forma biológica sob a qual se acumulam e fixam as propriedades formadas filogenicamente”.

A aprendizagem como processo de desenvolvimento sócio histórico coloca em outro patamar a compreensão de como se constitui um dos elementos básicos no campo educativo, que é o ato de ensinar. Esse contexto revela que não são os fatores internos ou biológicos que determinam os processos cognitivos dos indivíduos, o que remete a uma maior compreensão dos elementos contextuais e sociais daquele que são sujeitos da educação.

Construção teórica da perspectiva sócio histórica da aprendizagem e apropriações para EJA

Para entender a perspectiva de construção sócio histórica do conhecimento é necessário buscar os processos que a conduzem a tal magnitude. De acordo com Fontana (1997, p. 57) isso pode ser expresso de uma forma bastante ilustrativa quando aponta que:

A criança, analisam Vygotsky e seus colaboradores, não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais.

Tal questão aponta que o desenvolvimento humano não é um processo eminentemente biológico, mas de ordem social em que fatores sociais preponderam e são históricos, o que remete lançar um olhar sobre o contexto de aprendizagem num prisma diferente acerca de como as pessoas aprendem e podem ser estimuladas a aprender. Assim como as crianças, os adultos e jovens tem o seu processo eivado dos fatores sócio históricos em seu desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, Marques (2006, p. 19), baseado nos estudos de Leontiev, acentua que “atividade do indivíduo humano não é exterior a sociedade, mas incluída no inteiro do sistema das relações sociais mediada pelas formas e meios de comunicação material e espiritual e em dependência do lugar social e das condições e circunstâncias individuadoras”. Essa perspectiva remete a necessidade de perceber que a aprendizagem tem uma relação umbilical nas práticas sociais de um determinado grupo de que pertence o estudante, assim como a necessidade da identificação dessas influências sócio histórica por parte do educador.

Para Libâneo (1994, p. 87), diante da perspectiva retratada acima:

A aprendizagem escolar é afetada por fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam a

relação professor-aluno, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem e dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, o processo de aprendizagem desenvolvido na escola, sobretudo àqueles que por algum modo tiveram o seu percurso de escolarização interrompido ou de algum modo não tenham tido o seu fluxo normal, deve se levado em consideração no desenvolvimento da prática pedagógica pelo professor em seus processos didático em sala de aula.

O fator afetivo, bem como os fatores sociais inerentes a ele, está entre aquele que tem uma preponderância nas disposições emocionais dos estudantes jovens e adultos. A baixa autoestima, a percepção eventual de que não poderá acompanhar os demais ou a percepção de que está ali por um castigo do sistema educacional vigente – esse, por sua vez, calcado em um currículo oculto – constitui um dos fatores que deve ser utilizado para agregar atitudes positivas ou de evolução da aprendizagem.

A aprendizagem é um processo gradativo, uns tem facilidade de “pegar”, uns tem boa memorização e outros demoram mais ou tem um tempo diferenciado, porém não significa que não tenham assimilado a matéria (LIBÂNEO, 1994).

Assim como podemos utilizar esses ensinamentos do autor para os níveis regulares, podemos apropriá-los para EJA, pois se pode inferir que:

A sólida aprendizagem decorre da consolidação de conhecimentos e métodos de pensamento, sua aplicação em situações de aula ou no dia-a-dia e, principalmente, da capacidade de o aluno lidar de modo independente e criativo com os conhecimentos que assimilou. Tudo isso requer um trabalho incessante do professor (LIBÂNEO, 1994, p. 87).

Tais considerações permitem desvelar uma realidade que está à frente do professor no seu labor pedagógico. Os conhecimentos a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem ter no seu centro as apropriações sócio-históricas-culturais, elas não devem estar desconectada da realidade que circunda os alunos de EJA que adentram a sala de aula, pois o professor não tem controle e nem tem escolha sobre quem serão os sujeitos e construtores do processo educativo, simplesmente é uma realidade que ele deve trabalhar em sua sala de aula.

Nesse sentido, a compreensão de Luria apontada por Marques (2006, p. 19) acerca da aprendizagem é bastante reveladora e reforça os pressupostos sócio histórico do processo de cognição humana ou como o conhecimento é aprendido ao salientar:

Que o “modo pelo qual as formas da atividade mental humana historicamente estabelecidas se correlacionam com a realidade passou a depender cada vez mais das práticas sociais complexas” e que ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social.

As práticas sociais são motores da transformação da

realidade. Os processos históricos por que passaram a humanidade revela que o fator sócio Histórico deve ser considerado no desenvolvimento psicológico dos indivíduos, além do mais, a complexidade das relações sociais constitui um vetor essencial para entender como o ambiente que circunda nossos estudantes de EJA influencia a realidade em que vivem e afeta sua aprendizagem.

Diante disso, a pergunta que não quer calar se torna inevitável – como aplicar o contexto histórico-cultural ao processo de ensino de jovens e adultos? Fontana (1997) traduz o pensamento de Vygotsky para ilustrar uma parte da pergunta. Essa autora explicita que as origens e as explicações do funcionamento psicológico do ser humano devem ser buscadas nas interações sociais. “É nesse contexto que os indivíduos têm acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de formas culturais de atividade e permitem estruturar a realidade e o próprio pensamento” (FONTANA, 1997, p. 61).

Segundo Vygotsky (1998, p. 108):

O aprendizado é mais que uma aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar atenção sobre várias coisas. De acordo com esse ponto de vista, um treino especial afeta o desenvolvimento global somente de seus elementos, seus materiais e seus processos são similares em vários campos específicos; o hábito nos governa.

A aprendizagem, como já dito anteriormente, deve ser reconceitualizada a partir do referencial que nos propõe Vygotsky. Portanto, deve-se buscar que o estudante tenha uma capacidade global de perceber-se e perceber o mundo, transformando-o e ser transformado por ele através do ensino, pois a práxis educativa proporciona ao aluno focalizar atenção sobre diversas coisas no treino da sua cognição a partir da aprendizagem desencadeada pelo construto educativo do processo pedagógico.

Vygotsky (1998, p. 109) trás as contribuições de dois teóricos para contextualizar dentro de sua teoria o papel que cabe o desenvolvimento e a aprendizagem enquanto construto dos cognitivos no âmbito sócio histórico:

Koffka não imaginava o aprendizado como limitado a um processo de aquisição de hábitos e habilidades. A relação entre aprendizado e o desenvolvimento por ele postulada não é de identidade, mas uma relação muito mais complexa. De acordo com Torndike, aprendizado e o desenvolvimento coincidem em todos os pontos, mas, para Koffka, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior de aprendizado. Esquemáticamente, a relação entre os dois processos poderia ser representada por dois círculos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizado e o maior, o processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento e aprendizagem constituem um processo intrínseco e complementar, pois constitui um elemento importante na questão educacional. A aprendizagem, a partir da perspectiva vygotskiana, se insere como um elemento que compõe o desenvolvimento. Entretanto, nem para o próprio

Vygotsky a visão teórica desses autores seja algo que tenha uma acomodação em termos de concordância plena, mas é bastante ilustrativo para compreender a dimensão que cada um assume no contexto da educação.

O ponto de partida para Vygotsky é de que a aprendizagem ocorre muito antes de se frequentar a escola, qualquer aprendizagem com o qual o estudante se defronta tem sempre uma história prévia. Se nos apropriamos para EJA pode-se trazer os seguintes pressupostos de sua teoria. O exemplo convertido a partir de sua proposta é entender que os jovens e adultos não começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades ou tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Portanto, eles tem suas próprias estratégias mentais para resoluções aritméticas pré-escolar, somente professores míopes não enxergam ou ignoram tal questão.

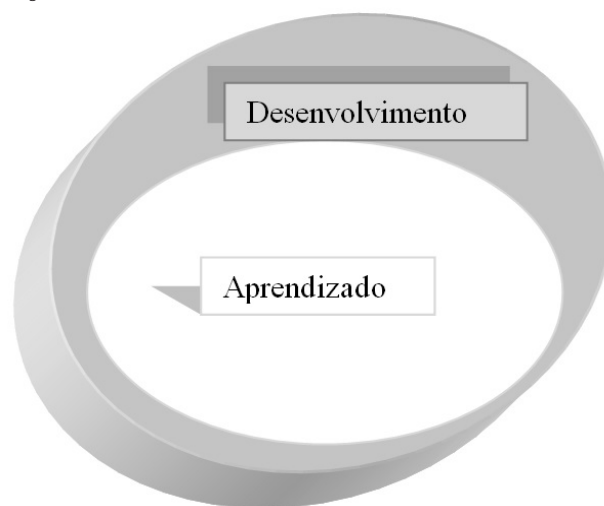
Nesse contexto é que Vygotsky introduz a sua teoria que a partir de dois níveis de aprendizagem. O primeiro trata do desenvolvimento real e o segundo da zona de desenvolvimento imediato.

Para Vygotsky (1998) o nível de desenvolvimento real parte do princípio que as funções mentais se estabelecem a partir de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Um exemplo para estabelecer esse nível pode ser quando o professor observa que depois que oferece pistas ou mostrar como o problema pode ser selecionado; também quando inicia a solução e o estudante complementa em colaboração com os outros. Na verdade, o fato dos estudantes conseguirem fazer com a ajuda dos outros pode ser muito mais um indicativo do nível de desenvolvimento adquirido por ele no processo de aprendizagem.

Já a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um professor ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998).

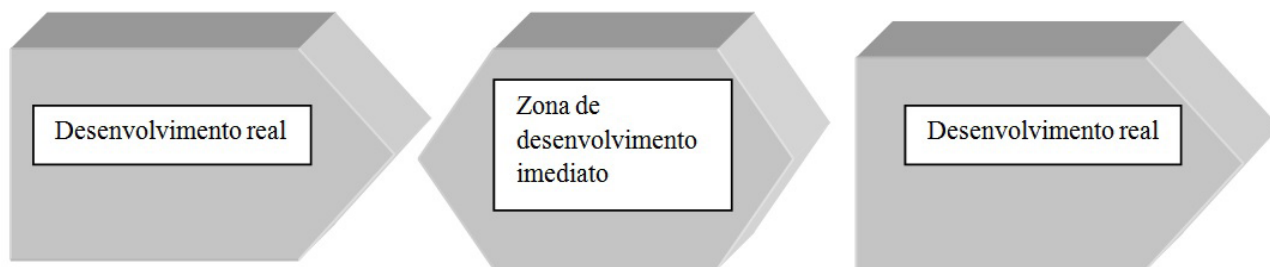
O esquema na imagem 2 revela um pouco o aspecto lógico da teoria vygotskiana.

Imagem 1



Fonte: Vygotski, 1998. Elaboração própria.

Imagem 2



Fonte: Vygotski, 1998. Elaboração própria.

O desenvolvimento real revela quais funções amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento, o que significa entender que as funções para tal e tal coisa já amadureceram. Por outro lado, a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário (Idem, ibidem).

Com efeito, para Vygotsky (1998, p. 113):

A zona de desenvolvimento proximal² prevê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, provimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Observa-se que, a partir da proposta de Vygotsky, há um instrumento importante para ser apropriado no processo educativo, sobretudo no que tange a educação de jovens e adultos. O nível de maturação no aprender se torna importante para que se identifiquem os níveis e seja orientado o processo de ensino. O nível de desenvolvimento mental, sob a perspectiva sócio histórica, inaugurada por esse teórico russo, só pode ser determinado se forem revelados os dois níveis: o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

Os professores, nessa perspectiva, devem estar preparados para buscar os “procedimentos didáticos que ajudem os alunos a enfrentarem suas desvantagens, adquirirem o desejo e o gosto pelos conhecimentos escolares, a levarem, suas expectativas de um futuro melhor para si e sua classe social” (LIBÂNEO, 1994, p. 88). Tal contexto deve ser aproveitado enquanto um elemento que possa tem como fio conduto o processo histórico-cultural inerente aos estudantes da modalidade EJA e ser aplicado a partir das práticas sociais que já trazem do contexto da sua realidade.

O trabalho como categoria integradora das aprendizagens

No contexto da integração curricular, a categoria trabalho surge como premissa básica das relações socioeducativas. Não obstante, se busca na interação homem natureza um ponto

de inflexão para compreender as conjunções acerca das bases reais e objetivas constituintes da ontologia do ser social. Com esse caráter, o trabalho se apresenta como o elemento representativo da mediação natureza-cultura, tendo em vista sua capacidade de transformar o real, o concreto, em uma relação dialética de repercussão social (LUKÁCS, 1979).

No sentido exposto, se atribui a categoria trabalho, uma natureza ontológica educativa, que associada a uma concepção de educação integral, torna central as discussões referentes às experiências de aprendizagem quando tratadas no âmbito de uma proposta curricular integrada.

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam (BRASIL, 2009, p. 19).

Sendo assim,

No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2017)

Com efeito, o termo currículo integrado nasce em um contexto social específico de reordenamento da produção do conhecimento. É uma proposta de educação vinculada a um modelo de pessoa humana compromissada com as mudanças sociais em curso, de modo que possa exercer um papel de autonomia e criticidade perante si e o mundo.

De outra parte, atribui à educação possibilidades diversas quando se trata da formação de sujeitos plurais dentro da representatividade e da subjetividade que os constitui como sujeitos. A esse respeito, uma pergunta se faz oportuna: sob quais perspectivas se constrói um currículo integrado em contextos de diversidades sociais, econômicas, políticas e culturais? Nessa linha de indagação nossa possibilidade de interpretação encontra-se referendada no próprio modo de existir. Isto é, o trabalho como condição pela qual a vida humana se reproduz torna-se,

educativo, na medida em que estabelece mecanismos específicos de aprendizagens e faz a mediação entre os demais saberes culturais produzidos em diferentes contextos de produção.

Essa ideia de trabalho como categoria educativa diz respeito ao

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

Assim, a constatação de que a relação trabalho-educação combinada a uma proposta integrada de currículo implica ser discutida à luz de “uma relação científica e dialética, em que indivíduo e ambiente se modificam reciprocamente.

No tocante as propostas de integração curricular evidenciada no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)³ e os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)⁴, Ferretti (2009), citado por Santos (2014)⁵ robustece a concepção ontológica de trabalho pela qual deve partir uma proposta articulada de educação e trabalho.

Qual é a perspectiva quando a gente trabalha com educação e trabalho? Conceber uma educação que, considerando os limites postos pela forma como o trabalho se organiza nas sociedades capitalistas hoje, aponte na direção de uma sociedade melhor e de uma possível ruptura com uma forma de trabalho, que muitas vezes nos aliena e nos empobrece ao invés de nos humanizar. Essa é uma concepção que é ponto de partida, a concepção ontológica de trabalho que é a constituição do ser social e dos sujeitos sociais, porque o enfrentamento da natureza não se fazia ou não se fez historicamente apenas pela ação de um, mas pela ação articulada, mais ou menos, de muitos, e essa ação articulada é que imprimiu a necessidade e portando criou a vida social. O que vivemos hoje é parte, é a expressão de alguma forma de todo esse processo.

Na reflexão do autor consta uma questão de importância singular para as propostas de integração da educação com o trabalho. Percebe-se, que embora o trabalho em sua forma capital esteja submetido a uma condição de dominação e alienação, possui um componente libertador e criativo capaz de promover a humanidade da pessoa humana, na sua integralidade.

A marca da integração curricular no trabalho docente

O sentido da integração curricular tem sido percebido de forma difusa nas práticas docentes. Para ilustrar, toma-se como exemplo o trabalho docente no Terceiro Segmento da EJA, com o Componente Curricular sociologia. Assim, ao decidir trabalhar com a temática consciência negra, em que o professor de sociologia estabelece relações com os aspectos históricos, culturais, políticos, biológicos e religiosos, e utiliza métodos variados de ensino, nem sempre está claro se sua prática é reconhecida enquanto integradora ou interdisciplinar. Em face disso, algumas perguntas se impõem: o que é integração curricular, como se apresenta nas práticas docentes e como se diferencia da interdisciplinaridade?

Essas questões podem nos levar a pensar o termo integração curricular como resposta ao ensino fragmentado em disciplinas escolares, em que estas no seu *locus*, observa o fenômeno a partir do seu lugar de origem, sem qualquer preocupação com as possíveis relações que aquele fenômeno estabelece com outros conhecimentos escolares.

Tais questionamentos nos levam a refletir sobre os marcos referenciais que diferenciam integração curricular e interdisciplinaridade. Em princípio, a discussão epistemológica que subsidia a diferenciação dos dois termos se encontra enraizado na relação entre sujeito que observa e objeto estudado. Em razão de corresponderem a campos específicos de conhecimento. O primeiro corresponde às disciplinas científicas e o segundo, as disciplinas escolares.

No tocante à interdisciplinaridade, termo introduzido por Georges Gusdorf (1992), pretende-se uma resposta ao conhecimento produzido de forma fragmentada que se desenvolvem na academia sem tampouco estabelecer diálogo com outros conhecimentos produzidos em vários campos do saber. Parte-se do pressuposto de que a produção crescente do conhecimento disciplinar não responde às mazelas postas pelas estruturas sociais e que a produção do conhecimento, como fim em si mesmo, tem pouco ou quase nenhum sentido.

O contexto no qual a interdisciplinaridade se sustenta dá conta de entender as formas de criticar as relações de produção da sociedade, ou seja, a relação entre os interesses diversos que demandam um novo modo de conhecer, e a produção de bens, ou seja, as novas formas de produzir os bens e a vida material.

A crítica à produção do conhecimento disciplinar, tendo na interdisciplinaridade a forma mais completa de estabelecimento de diálogo com os diversos ramos do conhecimento, tem como objetivo superar a fragmentação do conhecimento, de forma a entender um fenômeno a partir de vários enfoques, numa tentativa de construir a unidade de interpretação acerca de um objeto de estudo, mediante a pesquisa científica interdisciplinar.

Como se observa, a interdisciplinaridade está relacionada aos fatores internos das disciplinas, a inter-relação entre as disciplinas quando da necessidade de compreender e interpretar os fenômenos na sua universalidade, que está presente, sobretudo, na produção da ciência a partir do ensino universitário e da pesquisa científica.

Nesse aspecto, os trabalhos que podem ser considerados interdisciplinares estão relacionados aos projetos desenvolvidos por equipes de pesquisadores de institutos de pesquisas e/ou centros universitários, tendo como eixo norteador da pesquisa científica a cooperação do conhecimento científico para alcançar determinados resultados passíveis de responder às questões postas pela modernidade. Esta ideia está posta na manchete sobre a existência de organismo extraterrestre, conforme quadro 1.

Ao se referir à interdisciplinaridade, Japiassu sinaliza:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (JAPIASSU, 1976, p.75).

Cientistas divulgam primeira fotografia de um organismo extraterrestre e provam a existência de vida fora da Terra

Uma equipe de pesquisadores da Universidade de Sheffield e do Centro de Astrobiologia da Universidade de Buckingham, no Reino Unido, revelou para o mundo uma fotografia inquietante de um organismo misterioso. Ele teria sido submetido a várias análises, que o indicaram como o primeiro indício inequívoco da existência de vida extraterrestre. Trata-se de uma pequena estrutura denominada “partícula do dragão”, com um comprimento que não passa de 10 micrometros e que, segundo seus descobridores, representa uma “entidade biológica”, composta por carbono e oxigênio, elementos primordiais para a vida.

Disponível em: <https://seuhistory.com/noticias/cientistas-divulgam-primeira-fotografia-de-um-organismo-extraterrestre-e-provam-existencia>.

Entretanto, nem sempre os pesquisadores e/ou os institutos de pesquisas e/ou as universidades se disponibilizam a desenvolver certos projetos em função dos interesses que esses atores representam, bem como os aspectos que limitam a necessidade da própria produção científica. A esse respeito Japiassu é categórico ao observar alguns obstáculos à materialização da interdisciplinaridade: resistência imposta pelos especialistas à integração das disciplinas; instituições de ensino e de pesquisa continuam a valorizar a especialização; a própria pedagogia, enquanto ciência que se preocupa com a práxis do ensinar e do aprender, descreve e analisa os fatos para extrair leis funcionais, estabelecendo fronteiras precisas entre as disciplinas; além do que não há questionamento das relações entre ciências humanas e as ciências naturais, no sentido do compartilhamento dos métodos, das técnicas e dos conceitos que possam ser empregados.

Diante do exposto, percebe-se a dificuldade de empreender a interdisciplinaridade nos espaços próprios da pesquisa científica e nas universidades, mas é, sobretudo, no espaço das escolas de ensino básico que a interdisciplinaridade parece não ter viabilidade, devido ao fato da pesquisa científica não se apresentar como objetivo fundamental dessas escolas.

E nesse sentido, o termo interdisciplinar, utilizado por equipes pedagógicas nas escolas de educação básica, parece estar sendo empregado como algo equivalente ao termo integração. Seja integração curricular, de conteúdos, de práticas pedagógicas, integração social e pessoal, é um termo que toma uma amplitude quando do seu uso no espaço da escola.

Busca-se com isso, localizar a discussão em torno das diferenças entre interdisciplinaridade e integração curricular, em sua interface com as aprendizagens na educação de jovens e adultos. Com esse objetivo, é possível distinguir no trabalho pedagógico práticas interdisciplinares de práticas integradas?

Do ponto de vista sociológico, um dos pensadores que se interessou com a ideia de integração foi Émile Durkheim⁶. A preocupação com a integração social é central no seu

pensamento. Partindo da reflexão sobre a relação entre indivíduo e sociedade, a sociedade moderna inaugura a forma de organização social que exige do indivíduo uma multiplicidade de papéis, imputando-lhe o exercício de diferentes funções sociais, ou seja, o indivíduo opera ora como trabalhador, ora como pai, ora como religioso, ora como estudante, ora como professor, conforme as exigências que lhes são postas socialmente e com o intuito de garantir a sobrevivência do organismo social por meio das trocas que são necessárias.

A partir da visão durkheimiana, diante dessa diferenciação necessária aos indivíduos, observa-se que a fragmentação de funções provocou o desempenho de funções distintas, produzindo a divisão do trabalho⁷ que é capaz de unir dessemelhanças, ao mesmo tempo garantir a civilização. Assume-se a premissa de que a garantia da sobrevivência do indivíduo depende do esforço de todos em manterem-se unidos por meio de laços que garantam a coesão social. Seu esforço é compreender como é possível a coesão social diante do universo de pessoas tão diferentes. Quais os valores sociais que podem ser capazes de resgatar a união entre as pessoas? Entender estes vínculos é na visão deste autor, o aspecto essencial para retomar a união e o consenso entre os indivíduos por meio da solidariedade entre os diferentes.

Do ponto de vista pedagógico e retomando as preocupações iniciais quanto ao entendimento a respeito da integração curricular, cabe assinalar que é uma discussão iniciada nos anos de 1920, respondendo à crítica e à limitação do currículo escolar por disciplina e apoiada na filosofia da escola progressista, a qual se inspira nos ideais político filosófico de igualdade entre os homens e no direito à educação a todas as pessoas com a finalidade de combater as desigualdades sociais. Nessa visão de educação, é concedido ao estudante um papel central nos processos de aprendizagens, cujo objetivo é torná-lo um sujeito autônomo com competências individuais para resolver situações problema, com vistas à emancipação social.

É no percurso de possibilitar autonomia e independência

dos sujeitos, a partir de uma visão globalizante em oposição à fragmentação do saber, que diferentes metodologias, a exemplo da pedagogia de projetos, oferecem alternativas para trabalhar com a integração dos conteúdos escolares.

A organização do currículo de forma integrada pode acontecer, dentre outras formas, por projetos de trabalho ou por centro de interesses. São, estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas que consideram a unidade dos conhecimentos trabalhados pela escola, além da possibilidade do próprio estudante realizar sua síntese. A ideia do centro de interesse se fundamenta naquilo que desperta interesse do estudante.

Nesse âmbito, considera-se fulcral nessa discussão a definição do centro de interesses, ou centro de organização do conhecimento escolar, na construção da matriz curricular uma vez que “[...] centros de interesse são ideias eixo ao redor das quais convergirão as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do indivíduo.” (SANTOMÉ, 1998, p. 35). Nesse sentido, a integração curricular pode ser compreendida

como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas” (BEANE, 1997, p. 30).

Significa dizer que a integração curricular articula os conhecimentos escolares com vistas à resolução dos problemas em nível circunscrito ao universo da escola. A preocupação é entender, perceber e/ou intervir na realidade dos estudantes a partir do refinamento pedagógico realizado por meio das disciplinas escolares, ou componentes curriculares. É algo que exige uma interpretação emergencial para que os sujeitos tenham condições de refletir sobre a sua prática social, ao mesmo tempo em que agem e reagem às circunstâncias.

Em tempo, ao elaborar um projeto para desenvolver o tema “Meio ambiente na escola: a questão da água”, em razão de uma situação problema emergencial relacionada à população do Distrito Federal, os professores respondem à questão a partir da integração dos conteúdos escolares unindo o cotidiano dos estudantes às experiências de ensino e de aprendizagem que estejam relacionadas às questões mais gerais da sociedade. Com efeito, o termo integração curricular se diferencia do termo interdisciplinaridade, dentre outros aspectos, em razão de corresponderem a campos epistêmicos específicos de conhecimento. Um corresponde à disciplina escolar e o outro corresponde à disciplina científica.

É importante ressaltar a crítica construída por Beane (1997) no tocante a aplicação atual da integração, uma vez que a concepção de integração curricular, antes de 1980, considerava os objetivos sociais e democráticos da educação progressista, enquanto que a atual concepção se relaciona mais a uma técnica de organizar os conteúdos. Assim, conforme expressou Beane a concepção curricular de integração marca diferença entre educação progressista e aquela abordagem que está para além da abordagem por disciplinas.

Diante do exposto sinalizam-se algumas diferenças entre os dois termos, a partir da definição de interdisciplinaridade e de

integração curricular. Assim, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2008), interdisciplinaridade deriva da palavra disciplina e pode significar: (1) obediência às regras e aos superiores; (2) ordem, bom andamento; (3) método, regularidade; (4) ramo do conhecimento, matéria. De outra parte, Assmann (1998, p. 162), assegura que a utilização do termo remete a dois aspectos: um de ordem científica e o outro de ordem pedagógica e explícita “algo mais do que a justaposição das contribuições de diversas disciplinas sobre o mesmo assunto, e se esforça por estabelecer um diálogo enriquecedor entre especialistas de diversas áreas científicas sobre uma determinada temática”.

Quanto à integração curricular, este termo diz respeito à organização do currículo com vistas ao trabalho pedagógico unitário. Sua intenção é integrar para além dos conteúdos escolares, as vivências, os valores sociais, os interesses diversos e inaugurar uma posição diante das diferenças que se constituem socialmente e ao mesmo tempo diversificar e dinamizar o aprendizado escolar enquanto processo de construção contínua e compartilhada de experiências.

Considerações finais

A aprendizagem a partir da perspectiva sócio histórica leva a reflexão de que os fatores sociais são fundamentais no processo de ensino, observados na forma como os autores utilizados neste artigo, apresentaram suas proposições acerca de como e quais são os mecanismos desencadeadores da aprendizagem.

Os conceitos elencados são de grande valia para aqueles que estão no combate por uma educação que considere os fatores sociais no contexto das ações coletivas, pois elas integram e produzem nos indivíduos conceitos e convicções. Tais fatores, ao ser visualizado pelo professor que atua na EJA, deve ser o ponto de partida para o seu fazer pedagógico, uma vez que o processo de desenvolvimento cognitivo dos estudantes baseado nos princípios da aprendizagem sócio histórica é um valioso instrumento pedagógico que o professor poderá lançar mão e construir o seu fazer pedagógico em sala de aula.

Isso posto, parte-se do princípio que os estudantes não são sujeitos destituídos de conhecimento, mas possuidores de um histórico cultural de deve ser apropriado pelos professores de educação de jovens e adultos. A zona de desenvolvimento proximal é onde o professor que atua nessa modalidade pode mensurar o crescimento dos alunos e reavaliar a metodologia que emprega para conduzir a sua prática pedagógica. Por isso, elegemos o trabalho como uma categoria fundante dos processos educativos dispostos a superar a fragmentação do saber.

Em face disso, a discussão apresentada sobre as possíveis relações entre interdisciplinaridade, integração curricular, pressupõe uma orquestração disciplinar distinta do modelo de arranjo existente nas escolas, no sentido de superar o fracionamento das disciplinas escolares a partir do viés da epistemologia das disciplinas escolares.

Analisar a construção dos saberes escolares no plano epistemológico é observar a articulação dos recursos potenciais de auxílio ao professor e ao estudante, a exemplo do diálogo, da reflexão, da cooperação, do compartilhamento, da solidariedade em um processo histórico dialético. Tanto a

interdisciplinaridade quanto a integração curricular são conceitos em construção e exigem estudos sobre a organização dos conteúdos escolares e seus impactos, porque é uma discussão para além da disciplina escolar; impõe novos modos de organização da pedagogia escolar, do contrário não é possível fazê-la.

Por fim, resgatar a totalidade do saber escolar é uma questão de atitude, uma vez que pressupõe ter atitude diante do ato de ensinar e de aprender, de querer fazer, de atuar inventivamente, de desafiar as estruturas pessoais e profissionais, de visão de mundo e de pessoa humana.

Diante disso, considera-se aqui, a compreensão de aprendizagem consubstanciada numa dinâmica de ações, pensamentos e atitudes interligados entre si, com vistas a construir itinerários teórico-metodológicos possíveis de acolher a pluralidade de saberes e vivências que povoam a identidade pedagógica da EJA. Trata-se de uma ideia de aprendizagem na qual o percurso das práticas escolares deve partir do contexto de vida dos sujeitos, numa tentativa de acolher a diversidade de saberes latentes na escola em razão de uma visão curricular homogênea e limitada. ■

Notas

- ¹ De acordo com o Parecer CNE/CEB de novembro de 2000, que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a situação de exclusão que, historicamente, marca a vida das populações pobres da nossa sociedade atribui a EJA, uma função reparadora pela qual reconhece na pessoa humana uma igualdade ontológica, uma função equalizadora que possibilita a todos os segmentos sociais que de alguma forma estejam excluídos ou interoperam a educação escolar possam ser reintegrados aos sistemas formais de ensino e, por último, a função qualificadora que oportuniza a igualdade de oportunidades entre os sujeitos de diferentes situações a terem acesso aos bens sociais.
- ² As traduções mais recentes das obras de Vygotsky, não trabalham mais com o termo proximal, mas imediato.
- ³ Instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de junho de 2006, que prevê, no âmbito federal, a integração com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- ⁴ Resolução Nº 6 de 20 de setembro de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, estabelece no Parágrafo único, do art. 2º, que “As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos estudantes e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade”.
- ⁵ SANTOS, Luciana Eliza dos. Educação integral no campo da EJA (educação de jovens e adultos). Disponível em: <http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero15/educacao-integral-no-campo-da-educacao.pdf>. Acesso em: 18/04/2017.
- ⁶ Nascido em Epinal, o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) criou a teoria da coesão social e inaugurou o método para analisar o fenômeno social. Foi influenciado pelas ideias de Auguste Comte e Herbert Spencer. Suas obras: Da Divisão do Trabalho Social, 1893; As Regras do Método Sociológico, 1895; O Suicídio, 1897; As Formas Elementares da Vida Religiosa, 1912; A Educação e a Sociologia, 1922 (obra póstuma); Sociologia e Filosofia, 1924 (obra póstuma); A Educação Moral, 1925 (obra póstuma).
- ⁷ Entende-se por divisão do trabalho as funções/atribuições/ tarefas que o indivíduo desempenha na estrutura social. A divisão do trabalho não é específica do mundo econômico (Da Divisão do Trabalho Social, 1893).

Referências bibliográficas

- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BEANE, James. A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado de Educação/ Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: 2014a.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Secretaria de Estado de Educação/ Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: 2014b.
- FERRETTI, Celso. **Uma abordagem sobre a Educação Integral dos Trabalhadores**. Palestra de abertura da formação de formadores dos municípios participantes do PROEJA-FIC. São Paulo/SP, 03 de setembro de 2009.
- FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 240p.
- GUSDORF, G. **Conhecimento interdisciplinar**. Lisboa: Mathesis, 1992.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro:Imago Editora, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 264p.

LUCÁKS. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

MARQUES, Mario de Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 134p.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo integrado**. Dicionário profissional da educação em saúde. 2017. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>. Acesso em: 17/04/2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Luciana Eliza dos. **Educação integral no campo da EJA (educação de jovens e adultos)**. 2014. Disponível em: <http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero15/educacao-integral-no-campo-da-educacao.pdf>. Acesso em: 18/04/2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1998. 192p.