

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**JOSÉ CARLOS WALKER BOHNENBERGER**

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E  
CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO**

**CURITIBA**

**2014**

**JOSÉ CARLOS WALKER BOHNENBERGER**

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E  
CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO**

Dissertação submetida à banca examinadora como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Rodrigues Pereira

**CURITIBA**

**2014**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

B677 Bohnenberger, José Carlos Walker.

Produção do conhecimento sobre formação inicial e  
continuada de professores para o ensino médio integrado /  
José Carlos Walker Bohnenberger; orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria  
de Fátima Rodrigues Pereira.

103f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,  
Curitiba, 2014.

1. Ensino médio integrado. 2. Formação de professores.  
3. Educação integral. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de  
Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação.  
II. Título.

CDD – 370.71

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa e que fazem parte da história que construo a cada momento.

A minha eterna gratidão a:

Professora Maria de Fátima, pela dedicação no processo de orientação.

Elen Goulart, pelas palavras de incentivo.

Regiane Bergamo, por sempre ter acreditado.

Cláudia Bianchi e Valéria Brasil pelas contribuições.

Aos professores do programa pelos debates.

## DEDICATÓRIA

Esse trabalho é dedicado à  
minha família: Francisco,  
Dulce, Ana Paula e Edson.

## RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo geral de perquirir em 9 produções acadêmicas em nível de mestrado da área da educação – cujo objeto é a formação inicial e continuada dos professores para o ensino médio integrado – os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos, verificando se contribuem efetivamente para entender a formação inicial e continuada dos professores para esse nível e modalidade de ensino e, partindo dessa constatação, o que essas produções apontam para a superação na formação inicial e continuada dos professores para o ensino médio integrado, consoante o direcionamento das políticas educacionais para a educação profissional que perfilham essa visão de educação. O texto está estruturado em três capítulos. No primeiro, apresenta-se o desenvolvimento para a seleção das 9 dissertações que constituem o objeto da presente pesquisa. Na sequência, discute-se os aspectos históricos e conceituais a respeito da relação trabalho e educação, as políticas educacionais para o ensino médio integrado e os aspectos teóricos da pesquisa em educação. E, por fim, no terceiro capítulo, procede-se à análise das produções levantando os aspectos técnicos, metodológicos, teóricos, epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos das pesquisas. Os resultados dessa pesquisa mostram que o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade constituem as principais diretrizes que devem nortear as políticas de formação de professores para a conquista de uma educação integral.

Palavras-chave: ensino médio integrado; formação de professores; educação integral.

## **ABSTRACT**

This dissertation has the general objective of analysing 9 academic dissertations at Master's degree in the field of education, whose purpose is the initial and continuing teacher education for integrated high school, the epistemological, ontological and gnosiological assumptions checking if, effectively, they contribute to understand the initial and continuing teacher education for this level and type of education, and from these results, which suggestions these dissertations point to overcome the initial and continuing teacher education for the integrated high school according to the direction of education policy for professional education who hold this view of education. The text is divided into three chapters. In the first, it is presented the development of selecting the nine dissertations that constitute the object of this research. Further, it discusses the historical and conceptual aspects of the relation between work and education, the educational policies for the integrated high school and the theoretical aspects of educational research. And, finally, in the third chapter, it is proceeded the analysis of the dissertations raising their technical, methodological, theoretical, epistemological, ontological and gnosiological aspects. The results of this research show that the work as an educational principle and interdisciplinarity are the main guidelines that should guide policies for teacher education to achieve omnilateral education.

Key-words: integrated high school; teacher education; omnilateral education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TRATAMENTO DE DADOS E INFORMAÇÕES .....	51
QUADRO 2 – TIPO DE MUDANÇA PROPOSTA .....	54
QUADRO 3 – RELAÇÕES DE CAUSALIDADE PRESENTES NAS PRODUÇÕES .....	57
QUADRO 4 – CONCEPÇÕES DE HOMEM PRESENTES NAS PRODUÇÕES .....	59
QUADRO 5 – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PRESENTES NAS PRODUÇÕES .....	60
QUADRO 6 – CONCEPÇÕES DE SOCIEDADE PRESENTES NAS PRODUÇÕES .....	61
QUADRO 7 – CONCEPÇÕES DE TRABALHO PRESENTES NAS PRODUÇÕES .....	63
QUADRO 8 – PERCEPÇÕES A RESPEITO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO .....	64
QUADRO 9 – CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PRESENTES NAS PRODUÇÕES .....	67
QUADRO 10 – PERCEPÇÕES A RESPEITO DA INTERDISCIPLINARIDADE .....	69
QUADRO 11 – PERCEPÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	73



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PUBLICAÇÕES POR ANO .....	25
---------------------------------------	----

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PUBLICAÇÕES POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE ENVOLVEM O TEMA ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	21
TABELA 2 – PUBLICAÇÕES POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR QUE POSSUEM TEMAS ENVOLVENDO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	22
TABELA 3 – PUBLICAÇÕES POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR COM O TEMA ENSINO MÉDIO INTEGRADO QUE ABORDAM INDIRETAMENTE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	23
TABELA 4 – TEMAS ABORDADOS PELAS PUBLICAÇÕES, ALÉM DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	23
TABELA 5 – RELAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES POR UNIDADE FEDERATIVA .....	24
TABELA 6 – TÉCNICAS DE COLETA, INSTRUMENTOS E PASSOS OPERACIONAIS .....	50
TABELA 7 – ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS E INFORMAÇÕES .....	51
TABELA 8 – RELAÇÃO DE AUTORES EXPONTES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CITADOS .....	53
TABELA 9 – RELAÇÃO DE AUTORES CLÁSSICOS (MARX E GRAMSCI) CITADOS .....	54
TABELA 10–NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO .....	72
TABELA 11–NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	73
TABELA 12–NÚMERO DE PROFESSORES COM ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	73

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EaD	Educação a Distância
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUFSE	Fundação Universidade Federal de Sergipe
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUCGO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UF	Unidade Federativa
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPLI	Centro Universitário Plínio Leite
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>20</b>
<b>O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: AS TENSÕES ENTRE CAPITAL E TRABALHO.....</b>	<b>27</b>
2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO (ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS) .....	27
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	32
2.3 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ASPECTOS TEÓRICOS.....	44
<b>ANÁLISE DAS PRODUÇÕES – A LÓGICA RECONSTITUÍDA (O ESQUEMA PARADIGMÁTICO).....</b>	<b>49</b>
3.1 OS ASPECTOS TÉCNICO, METODOLÓGICO, TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DAS PRODUÇÕES.....	49
3.1.1 Aspecto técnico e metodológico.....	50
3.1.2 Aspecto teórico e metodológico .....	52
3.1.3 Pressupostos epistemológicos e gnosiológicos .....	56
3.1.4 Pressupostos ontológicos .....	58
3.1.4.1 Concepção de homem .....	59
3.1.4.2 Concepção de educação .....	60
3.1.4.3 Concepção de sociedade .....	61
3.1.4.4 Concepção de trabalho .....	63
3.1.4.5 Concepção de currículo .....	67
3.1.4.8 Percepções a respeito da formação de professores para o ensino médio integrado .....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>102</b>

## INTRODUÇÃO

Durante as aulas das disciplinas de Pesquisa em Educação, Prática de Pesquisa e Seminário de Pesquisa I e II do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), frequentadas durante os 1º e 2º semestres de 2012, foram apresentados, de forma sistematizada, os aspectos que envolvem a complexa atividade de se pesquisar.

Após as considerações dos professores a respeito do estudo tipo estado da arte, durante o Seminário de Pesquisa II, optou-se, junto à orientadora dessa dissertação, Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, por se referir aos termos estudo das produções e produção do conhecimento, haja vista a complexidade que demandaria um estudo estado da arte, conforme apontamentos desenvolvidos no Capítulo I.

Para o levantamento das teses e dissertações, foi preciso avaliar a utilização de uma ferramenta que pudesse, proficuamente, atender às necessidades de levantamento dos dados, ante a complexidade e variedade de publicações em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, optou-se pela base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme justificativas que serão apontadas ainda na parte introdutória dessa dissertação.

Várias discussões a respeito do “empobrecimento” das pesquisas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* motivaram-nos a optar por um estudo das produções que intercalasse pressupostos filosóficos e científicos. Ainda, a compreensão de todos os aspectos que envolvem uma pesquisa em educação, durante o mestrado, constitui um dos propósitos durante essa etapa da vida de um pesquisador.

Foram durante esses encontros e nas leituras sobre pesquisa em educação que nos deparamos com a produção de Silvio Sanchez Gamboa. Primeiramente com a obra Pesquisa em educação: métodos e epistemologias (2008) e, posteriormente, com a sua tese de doutoramento intitulada Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas (1987), que constituíram toda a análise prevista no Capítulo III.

Para o Seminário de Pesquisa I, conforme a respectiva ementa, é necessário que a equipe discente apresente uma reformulação do pré-projeto de

pesquisa apresentado quando do ingresso no programa. Já no Seminário de Pesquisa II, solicita-se que seja apresentado o primeiro capítulo da dissertação, momento em que dois professores do programa e mais um aluno lerão o trabalho e farão os devidos apontamentos.

Para o Seminário de Pesquisa II, foram levantadas todas as dissertações e teses da CAPES que abordam os temas formação de professores e ensino médio integrado. Após várias tentativas quanto à metodologia para desenvolver essa pesquisa, chegou-se a um total de 1084 produções. Em seguida, todos os resumos dessas dissertações e teses foram lidos no sentido de estabelecer se o respectivo objeto envolveria ou não esses temas. Para tanto, foram dispostas em um editor de planilhas as seguintes informações: nome do autor; ano de apresentação/defesa; Instituição de Ensino Superior (IES) vinculada; Unidade Federativa (UF); programa de pós-graduação vinculado; se a produção se referia a uma dissertação (acadêmica ou profissional) ou tese; nome do orientador; título; respectivo endereço da CAPES de cada produção; e o resumo.

Após esse levantamento prévio, as informações foram dispostas em gráficos e em tabelas, que envolviam: relação do número de produções por IES; quais IES possuíam produções cujos temas envolvessem a formação de professores e o ensino médio integrado; quais envolviam somente o ensino médio integrado; relação das pesquisas cujos temas estão associados ao ensino médio integrado, mas que não envolvem, diretamente, a formação de professores; concentração, por união federativa/distrito federal, das produções que abordam o ensino médio integrado; quantidade de produções, por ano, de teses e dissertações que envolvem o tema ensino médio integrado.

Para o exame de qualificação, foram baixadas da internet as dissertações que compõem o conjunto de amostras e analisadas conforme o esquema paradigmático proposto por Gamboa. Quanto ao aspecto técnico, assim como para os demais aspectos (metodológico, teórico, epistemológico, gnosiológico e ontológico), não bastaria uma análise tomando-se somente o resumo como fonte. Algumas fontes e técnicas de coleta estavam dispostas nos capítulos, bem como as formas de organização, sistematização e tratamento de dados e informações que, por diversas vezes, não eram explicitadas em uma seção relativa aos procedimentos teóricos apresentados pelos autores, mas, implicitamente, no texto que apresentava a análise dos dados e informações.

Quanto ao aspecto metodológico, isso também ocorreu, contudo de uma forma mais sutil. A análise das formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes) e (des)consideração dos contextos exigiu a compreensão das concepções filosóficas quanto à relação do sujeito e objeto. Ressalta-se que, ainda que essas análises estejam superficialmente apresentadas, no Capítulo III elas foram organizadas de modo a indicar uma concepção que, por sua vez, se relaciona a um todo mais complexo.

Em relação ao aspecto teórico, foi utilizado o termo “nucleação” para a análise dos fenômenos privilegiados, que consiste em identificar elementos que se relacionam nas 9 dissertações analisadas. Procedimento também utilizado nos pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos. Há momentos em que a análise de terminados fatores como a relação de autores e clássicos cultivados se torna um processo exaustivo. Aqui me refiro ao exercício de quantificar em cada dissertação o número de ocorrências em que cada autor foi citado. Ainda que possa configurar um processo que não exija reflexão (num primeiro momento), faz-se necessária, pois, não somente a relação de referências, mas a intensidade em que cada autor é citado traz, no bojo da produção, uma tendência que orientará a concepção adotada pelo autor da dissertação.

Após essas considerações preliminares, passa-se a apresentar o objeto de pesquisa dessa dissertação, a justificativa, a problemática, os objetivos (geral e específicos), a metodologia e técnicas empregadas.

A dissertação intitulada “Produção do conhecimento sobre formação inicial e continuada de professores para o ensino médio integrado” investiga, com base em teses e dissertações, o conhecimento já produzido sobre o tema da formação inicial e continuada dos professores brasileiros para o nível médio de ensino, na perspectiva da educação integrada.

Esses debates não são novos nem exclusivos ao Brasil.

Na conjuntura histórica da reestruturação produtiva<sup>1</sup>, cujo início remonta, nos países centrais do capitalismo, à década de 1970 e, no Brasil, ao final da década de

---

<sup>1</sup> A reestruturação produtiva nasce num cenário de grande crise do modelo de produção capitalista. Esse momento inicia a partir da década de 1970, quando há uma retomada do modelo liberal que defende a proposição de intervenção mínima do Estado na economia e a implementação do Toyotismo como modo de produção. Nesse sentido, empresas e indústrias desenvolvem processos de transformação relacionados à desregulamentação e flexibilização do trabalho. De acordo com Tumolo (2001, p. 85-86), a reestruturação produtiva no Brasil sob a égide do capital “apresenta indícios claros de recrudescimento da degradação do trabalho no Brasil no final do século 20, como



1980 e início da de 1990, com a organização do trabalho sob a base flexível da informática e da robótica e as políticas neoliberais, essa temática voltou a ocupar os governos, pesquisadores e educadores, pois implicam explicitar claramente a relação educação e trabalho.

No Brasil, no contexto da democratização da década de 1980, o tema do ensino médio integrado esteve nas pautas de discussão dos educadores, mas nem sempre com os mesmos pressupostos e visões de educação. Desde então, professores, pesquisadores e intelectuais situados no campo crítico do conhecimento têm defendido que o ensino médio integrado pressupõe imbricar educação e trabalho na mesma instituição de ensino e, frequentemente, sob a perspectiva da práxis<sup>2</sup>.

Nesse sentido, para o que se configurou chamar de ensino médio integrado, sobretudo a partir dos pressupostos do Decreto 5.154 de 2004<sup>3</sup>, que se fundamenta numa concepção de educação unitária que contempla a ciência, a técnica, o trabalho e a formação política, os professores da educação profissional desempenham um papel importante na concretização de uma proposta educativa humanista, emancipadora, enfim, integral, que, segundo Ramos (2011, p.21), “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

Contudo, é preciso saber se a formação inicial e/ou continuada dos professores que trabalham com o ensino médio integrado está alicerçada em um trabalho cujas finalidades pedagógicas são a apropriação da ciência e da técnica, a formação ético-política e sua formação para o trabalho e, dessa maneira, contribuir para uma educação emancipadora do ser humano e não sua redução a objeto de alienação por outros seres humanos.

---

resultado necessário do processo de intensificação da exploração sobre a força de trabalho” e acrescenta que “se configura como característica determinante do novo padrão de acumulação de capital”.

<sup>2</sup> Marx desenvolveu a concepção de Práxis como transformação material da realidade, ou seja, uma atividade cuja origem está na interação entre o homem e a natureza, alterando-a. Refere-se à “atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo” (BOTTOMORE, 2001, p. 292).

<sup>3</sup> O Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, publicado no Diário Oficial da União em 26 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e revoga, em seu art. 9º, o Decreto 2.208/97, até então o principal instrumento legal sobre a educação profissional. Esses decretos serão objeto de análise mais aprofundada na medida em que se avança na dissertação.

Esta pesquisa justifica-se face às políticas para a implantação do ensino médio integrado, às dificuldades de sua implantação, à existência de práticas de ensino que ensaiam fazer esse ensino e gestão nas escolas técnicas brasileiras e aos impasses presentes.

Para dar conta do que se propõe, elege-se a seguinte problemática: os pressupostos ontológicos, gnosiológicos, epistemológicos e ético-políticos apresentados nas produções investigadas efetivamente contribuem para entender a formação inicial e continuada dos professores para o ensino médio integrado? E, partindo dessa constatação, o que essas produções apontam para a superação na formação inicial e continuada dos professores para esse nível e modalidade de ensino?

Para tanto, elege-se como objetivo geral perquirir, nas produções acadêmicas (dissertações e teses) em nível de mestrado e doutorado da área da educação cujo objeto é a formação inicial e continuada dos professores da educação para o ensino médio integrado, as concepções anteriormente mencionadas, e cotejá-las com os pressupostos das políticas para o ensino médio integrado, bem como explicitar se, de acordo com os resultados dessas pesquisas, a formação de professores está voltada para a educação integral, consoante o direcionamento das políticas educacionais para a educação profissional que perfilham essa visão de educação.

Para atender ao objetivo geral ora exposto, realizou-se, por meio de uma revisão bibliográfica, entendida como “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (SEVERINO, 2007, p. 122), um levantamento das pesquisas e ideias já lançadas pela comunidade acadêmica dos programas de mestrado e de doutorado. Para tanto, recorreu-se ao banco de teses e dissertações de cursos de pós-graduação *stricto sensu* disponíveis no portal da CAPES<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". Além de desempenhar papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação, a CAPES também se propõe a avaliar a pós-graduação *stricto sensu*, divulgar a produção científica, promover investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior, promover a cooperação científica internacional, induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância, atividade iniciada em 2007.

Considerando que a apropriação do que já foi produzido sobre determinada temática é uma das prerrogativas para a produção de novos conhecimentos, levantar, investigar e analisar essas produções constitui, entre outras ações, o trabalho do pesquisador. Dependendo do objeto de estudo, o pesquisador tem à sua disposição um universo de possibilidades. Assim, a investigação pode ser realizada em sites, como o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)<sup>5</sup>, ou seja, Biblioteca Eletrônica Científica Online, anais de congressos, seminários, simpósios e encontros, revistas especializadas, livros e, se o objetivo for o levantamento de teses e dissertações, uma opção é o portal da CAPES.

Nesse sentido, optou-se por desenvolver uma pesquisa do tipo estado da arte sobre a formação de professores para o ensino médio integrado, que são definidas como de caráter bibliográfico e trazem

o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Ademais, a pesquisa sobre a pesquisa educacional “surge ante a necessidade de analisar a proliferação de pesquisas e centros de pesquisa na área das ciências da educação, especialmente a partir dos anos 70” (GAMBOA, 1987, 48). Ainda que uma pesquisa tipo estado da arte se proponha a desvelar uma multiplicidade de questões, em fontes e épocas também diversas, optou-se por realizar um recorte temporal e de fonte das pesquisas.

O recorte temporal se manifestou pelo próprio recorte do objeto de pesquisa, cujo foco é a formação inicial e continuada de professores para o ensino médio integrado (quando o curso de nível médio é ofertado ao mesmo tempo em que a formação técnica, estando o aluno com matrícula única).

Essa modalidade de ensino foi estabelecida com o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, publicado no Diário Oficial da União em 26 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e revoga, em seu art. 9º, o Decreto 2.208/97, até então o principal instrumento legal sobre a educação profissional. Portanto,

---

<sup>5</sup> A *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

pretende-se levantar as pesquisas (dissertações e teses) apresentadas após o referido decreto, justificando, portanto, o recorte temporal ora em questão.

Além do ensino médio integrado, esse decreto também estabelece a articulação do nível médio com o nível técnico de educação em outras formas, a saber: concomitante (quando os cursos são dados separadamente, até em instituições diferentes); subsequente (quando a formação técnica é oferecida a quem já concluiu o ensino médio).

O recorte quanto à fonte das publicações justifica-se pela diversidade de opções com as quais o pesquisador se depara ao desenvolver o levantamento das produções. Optou-se, portanto, pelo banco de teses e dissertações da CAPES, que reúne num mesmo local uma vasta quantidade de publicações. Nesse sentido, utiliza-se a expressão “estudo das produções”, com as devidas ressalvas quanto ao locus para o levantamento, bem como quanto ao recorte temporal.

Após considerações a respeito da metodologia de pesquisa tipo estado da arte, procedeu-se ao levantamento das dissertações e teses disponíveis no banco de dados da CAPES relativas ao tema ensino médio integrado. Procurou-se observar, num primeiro momento, as instituições de ensino superior cujos programas de pós-graduação *stricto sensu* possuem pesquisas relativas à formação inicial e continuada de professores para o ensino médio integrado, os tipos de produções (mestrado acadêmico, mestrado profissionalizante ou doutorado), as regiões em cujo território se situam as instituições de ensino superior e o ano de publicação das pesquisas. A análise mais aprofundada das amostras encontra-se no Capítulo I dos três que compõem esta dissertação.

No segundo capítulo, faz-se o estudo da educação profissional no Brasil e seus contextos históricos, com foco no ensino médio integrado, destacando as políticas para essa esfera da educação e a relação entre trabalho e educação, bem como conceituam-se os principais pressupostos das concepções de educação profissional e os de ordem filosófica para uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana.

No terceiro capítulo, são analisadas as 9 teses e dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* levantadas, com o propósito de descortinar aspectos relativos à periodização e às instituições de ensino superior que as produziram. Pretende-se, ainda, mapear a metodologia utilizada na abordagem do problema – matriz teórica, instrumentos teóricos, técnicas, sujeitos e

métodos de tratamento dos dados e resultados, além da bibliografia que fundamenta a pesquisa (FERREIRA, 2002, p. 265) –, com vistas à explicitação das problemáticas investigativas e à compreensão da epistemologia das teses e dissertações coletadas, destacando o ser (aspectos ontológicos) no princípio da contradição e estudando a origem, organização e validação do mundo das ideias, enquanto representação de coisas objetivamente reais (aspectos gnosiológicos) e na relação sujeito-objeto no estudo das condições materiais, sociais, históricas em que se realiza o produto cultural (aspectos epistemológicos).

## ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O portal da CAPES<sup>6</sup> possui um campo para a pesquisa de dissertações e teses, cujos elementos são autor, assunto e instituição, com possibilidade de refinamento da pesquisa em cada um desses elementos (todas as palavras, qualquer uma das palavras e expressão exata); nível (doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissionalizante) e ano base (de 1987 a 2012)<sup>7</sup>.

Para refinamento inicial do levantamento, procuraram-se resultados que atendessem ao termo “ensino médio integrado” e no campo “assunto” com a opção “todas as palavras”. Assim, foram encontradas 1084 dissertações (mestrado acadêmico e profissional) e teses. Após, partiu-se para a leitura dos resumos<sup>8</sup> dessas dissertações e teses e foram encontradas 81<sup>9</sup> pesquisas relacionadas ao ensino médio integrado, que abordam, direta ou indiretamente, a formação de professores.

Desse estudo inicial, foi possível organizar a seguinte tabela, que apresenta as instituições de ensino superior cujos programas de pós-graduação *stricto sensu* possuem pesquisas que envolvem o tema ensino médio integrado.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://CAPESdw.CAPES.gov.br/CAPESdw/>>. Destaca-se que esse levantamento foi realizado no ano de 2012 e, na época, o campo de pesquisa possuía essa configuração.

<sup>7</sup> Justifica-se a opção do recorte temporal, ou seja, de 1987 a 2012, devido ao fato de que o banco de teses e dissertações da CAPES indexa os resumos dessas produções defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil a partir de 1987. Optou-se por fazer a busca até o início (2012) de produção dessa dissertação.

<sup>8</sup> O site para pesquisas ao banco de dissertações e teses da CAPES, que faz parte do Portal de Periódicos da CAPES, traz somente os resumos dessas publicações, entre outros elementos, como: nome do autor; título da dissertação/tese, data da publicação no site da CAPES; nível (mestrado, doutorado ou profissionalizante); IES; orientador, biblioteca depositária; e-mail do autor; palavras-chave; área(s) do conhecimento; banca examinadora; linha(s) de pesquisa; agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação; idioma(s); e dependência administrativa. Ainda, de acordo com o site, as informações são fornecidas diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

<sup>9</sup> As 81 dissertações que compõem a população de 1084 dissertações e teses estão relacionadas nos apêndices: 1 – As 9 dissertações selecionadas para a amostra que abordam os temas ensino médio integrado e formação de professores; 2 – As 15 dissertações e teses que abordam o tema ensino médio integrado e, indiretamente, o tema formação de professores; 3 – As 57 teses e dissertações que abordam o tema ensino médio integrado, mas que não abordam o tema formação de professores.

TABELA 1 – PUBLICAÇÕES POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE ENVOLVEM O TEMA ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Nº	IES	TOTAL DE PRODUÇÕES	Nº	IES	TOTAL DE PRODUÇÕES
1	CENTRO UNIVERSITÁRIO UMA	1	20	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	1
2	CUML	1	21	PUCGO	2
3	FUFSE	1	22	UEL	2
4	UCP	1	23	UERJ	2
5	UEA	1	24	UFBA	2
6	UENF	1	25	UFSC	2
7	UFAL	1	26	UNOESC	2
8	UFES	1	27	UTFPR	2
9	UFMA	1	28	UFPA	3
10	UFMT	1	29	ULBRA	3
11	UFPEL	1	30	UNIOESTE	3
12	UFRN	1	31	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	3
13	UFSCAR	1	32	USP	3
14	UFV	1	33	UFPB	5
15	UNEB	1	34	UFPR	5
16	UNESP	1	35	UFC	6
17	UNIFAP	1	36	UFRRJ	7
18	UNIPLI	1	37	UNB	9
19	UNISC	1			

FONTE: O autor (2013).

Como pode ser visto, as 81 pesquisas estão vinculadas a 37 instituições de nível superior. No cômputo geral, sobressai a produção da Universidade de Brasília (UNB), seguida pela da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). As demais instituições de ensino superior também abordam o tema, ainda que com diminuta produção, com predomínio para as universidades federais.

Feito esse apontamento, para que se conheçam os dados levantados, é pertinente apresentar as instituições que possuem pesquisa *stricto sensu* (dissertações de mestrado) cujos temas envolvem o ensino médio integrado e a formação de professores para esse nível e modalidade de ensino.

TABELA 2 – PUBLICAÇÕES POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR QUE POSSUEM TEMAS ENVOLVENDO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

IES	TOTAL DE PRODUÇÕES	ANO	IES	TOTAL DE PRODUÇÕES	ANO
UEL	1	2006	UNB	1	2009
UFMT	1	2009	UNISC	1	2009
UFPA	1	2011	UNOESC	1	2010
UFPB	1	2010	UTFPR	1	2009
UFV	1				

FONTE: O autor (2013).

Observa-se que não foram verificadas pesquisas *stricto sensu* em nível de doutorado que envolvessem, além do ensino médio integrado, diretamente a formação de professores. Uma hipótese que pode ser levantada a respeito dessa constatação é a de que as dissertações, por tratarem da comunicação dos resultados de uma pesquisa, e o fato de a formação de professores para o ensino médio integrado ser, ainda, uma questão polêmica, difícil, com práticas incipientes e, sobretudo, por ser expressão de uma concepção revolucionária da educação, não teria sido objeto do que é hegemônico nas pesquisas. Aliás, pode se dizer mesmo que há certa desconsideração, o que já aponta para o caráter de classe das pesquisas, dos grupos de pesquisa e dos seus financiamentos. Assevera-se que o tema ainda está em fase de gestação, e uma tese, cuja exigência se manifesta em uma contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado, conforme destaca Severino (2007, p. 221), ainda não está produzida, tanto quanto esta pesquisa realizada autoriza a falar.

Quanto ao ano das produções, verifica-se que os temas que envolvem a formação de professores e o ensino médio integrado se tornaram objeto de discussão e interesse após 2006. Aponta-se a publicação do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 como hipótese, haja vista que apresenta a possibilidade de intercalar o ensino médio ao técnico de forma integrada.

Ressalta-se que foram verificadas 15 pesquisas cujos temas envolvem o ensino médio integrado e, indiretamente, a formação de professores. Essas pesquisas estão vinculadas às seguintes instituições de ensino superior:



TABELA 3 – PUBLICAÇÕES POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR COM O TEMA ENSINO MÉDIO INTEGRADO E QUE ABORDAM, INDIRETAMENTE, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

IES	TOTAL DE PRODUÇÕES	
	DOUTORADO	MESTRADO
UNB		3
UFPR	1	1
CUML		1
UCP		1
UFBA		1
UFC		1
UFPEL		1
UFRRJ		1
UFSC		1
ULBRA		1
UNESP	1	
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ		1

FONTE: O autor (2013).

A UNB possui três dissertações de mestrado cujos temas envolvem o ensino médio integrado e, indiretamente, a formação de professores. Já a Universidade Federal do Paraná (UFPR) possui uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado cujos temas envolvem o ensino médio integrado e, indiretamente, a formação de professores. Com exceção da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), que possui uma tese, as demais possuem somente uma dissertação de mestrado cujos temas envolvem o ensino médio integrado e, indiretamente, a formação de professores.

Em algumas produções, como é próprio dos estudos sobre formação de professores em geral, o tema apresenta-se em conjunto no tratamento com outros temas, como currículo e processo de ensino e aprendizagem. É o que se destaca na tabela a seguir.

TABELA 4 – TEMAS ABORDADOS PELAS PUBLICAÇÕES, ALÉM DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

TEMA ABORDADO	TOTAL DE PRODUÇÕES	TEMA ABORDADO	TOTAL DE PRODUÇÕES
Políticas públicas	19	Estágio	1
Currículo	11	Financiamento	1
Educação de jovens e adultos	2	Gênero	1
Evasão escolar	2	Gestão escolar	1
Implantação do ensino médio integrado	2	Habilidades sociais	1
Leitura	2	Identidades	1
Língua portuguesa	2	Interdisciplinaridade	1

PROEJA	2	Letramento	1
Assentamentos	1	Língua estrangeira	1
Atividades culturais	1	Literatura de cordel	1
Avaliação	1	Modelagem matemática	1
Concepção de integração	1	Modelos pedagógicos	1
Coordenação pedagógica	1	Motivação	1
Desenvolvimento de projetos	1	Organização curricular	1
Educação ambiental	1	Relação família-escola	1
Educação física	1	Sequência didática	1
Educação intercultural	1	Situações didáticas	1
Ensino de física	1	Teatro	1
Equilíbrio estático	1	Transposição didática	1

FONTE: O autor (2013).

Assim, têm-se temas relacionados às políticas públicas e currículo que constituem 71% das pesquisas que abordam o ensino médio integrado. Uma explicação plausível para esse cenário é a clara orientação das políticas públicas voltadas para a educação profissional, com iniciativas do governo federal para a aceleração do crescimento econômico brasileiro impulsionadas pelo capital monopolista globalizado, iniciadas no governo Luiz Inácio Lula da Silva e continuadas no governo Dilma Rousseff.

A seguir, apresenta-se a concentração, por UF/distrito federal, das produções que abordam o ensino médio integrado.

TABELA 5 – RELAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES POR UNIDADE FEDERATIVA

UF	TOTAL DE PRODUÇÕES	UF	TOTAL DE PRODUÇÕES
Rio de Janeiro	16	Minas Gerais	2
Paraná	12	Alagoas	1
Distrito Federal	9	Amapá	1
Ceará	6	Amazonas	1
São Paulo	6	Espírito Santo	1
Paraíba	5	Maranhão	1
Rio Grande do Sul	4	Mato Grosso	1
Santa Catarina	4	Rio Grande do Norte	1
Bahia	3	Roraima	1
Pará	3	Sergipe	1
Goiás	2		

FONTE: O autor (2013).

O principal destaque é a UFRRJ, que possui um programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação agrícola, sendo que uma das linhas de

pesquisa refere-se à Formação Docente e Políticas para a Educação Agrícola, que contempla estudos de processos e políticas da formação inicial e contínua de professores, implantação e desenvolvimento curricular da educação profissional e fundamentos epistemológicos e culturais do currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2003, p. 24).

Abaixo, no gráfico 1, apresenta-se a quantidade de produções, por ano, de teses e dissertações que envolvem o tema ensino médio integrado.

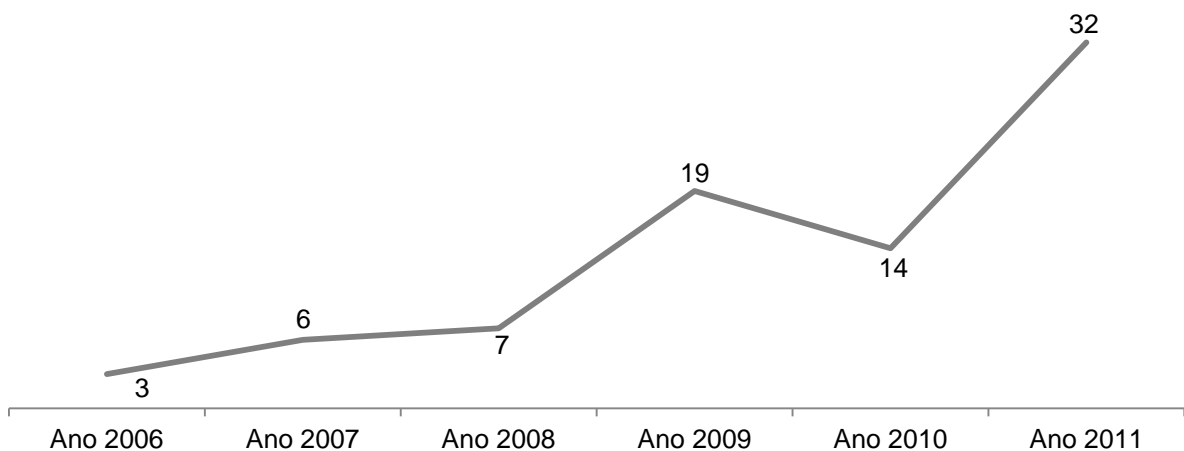


GRÁFICO 1 – PUBLICAÇÕES POR ANO  
 FONTE: o próprio autor (2013)

Foram encontradas 68 dissertações de mestrado, 6 dissertações de mestrado profissional e 7 teses de doutorado que abordam o assunto ensino médio integrado. Contudo, somente 9 dessas dissertações de mestrado estão atreladas à formação de professores, e não há dissertações de mestrado profissional nem teses de doutorado cujos temas envolvessem o ensino médio integrado e a formação de professores.

Nota-se que o tema “formação de professores” constitui apenas 1,3% do universo de publicações que abordam o ensino médio integrado. Isso implica uma prévia constatação de que o tema é pouco abordado nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Desse resultado, verificou-se que 9 dissertações abordam o ensino médio integrado e, diretamente, a formação de professores<sup>10</sup>, constituindo, portanto, o

<sup>10</sup> As demais pesquisas, ainda que abordassem o ensino médio integrado, não abordam, diretamente, a formação de professores, mas outros temas, como: avaliação; currículo; desenvolvimento de projetos; Educação de Jovens e Adultos (EJA); evasão escolar; financiamento; gestão escolar;

objeto de pesquisa dessa dissertação, cujo estudo pormenorizado se faz presente nos capítulos II e III.

## O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: AS TENSÕES ENTRE CAPITAL E TRABALHO

### 2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO (ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS)

Neste capítulo pretende-se descortinar os aspectos históricos da relação entre trabalho e educação, destacando os períodos e momentos da história da humanidade que, por embates teóricos, sócio-ético-políticos, jurídicos e ideológicos, configuraram o fenômeno da educação profissional no Brasil – mais precisamente o ensino médio integrado, no contexto das políticas educacionais –, consubstanciada numa formação dualista que conjuga, de modo fragmentado, os conhecimentos gerais e específicos.

No processo histórico da vida humana, da passagem de simples coletor para agente transformador da natureza – período que ocorre entre 600 mil a 75 mil a.C. –, o homem adquire conhecimentos para a confecção de instrumentos para o controle da natureza, como os feitos de pedra e o uso do fogo, tornando-se um ser de trabalho, um transformador da natureza, pertencendo, portanto, somente ao homem a característica de trabalhador, definindo-se pelo ato de construir a sua própria existência, como elucida Marx,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (MARX, 2011, p. 211-212).

Nesse processo de transformação da natureza, o homem transforma a realidade, produz instrumentos e os meios para a sua existência. Isso é um ato teleológico, ou seja, produzido por fins conscientes, uma vez que antecipa mentalmente os resultados. Com o objetivo de manutenção de sua espécie, o homem transmite, de geração para geração, o conhecimento – característica eminentemente humana.

Nesse contexto, entende-se a educação como o processo intencional de produzir em cada indivíduo singular o conhecimento produzido histórica e coletivamente pela humanidade (SAVIANI, 2003, p.13). Ademais, como assinala Frigotto (2002, p. 18), esse saber elaborado e historicamente acumulado “se produz

dentro de relações sociais determinadas e, portanto, assume a marca dos interesses dominantes: ou seja, não se trata de um saber neutro”.

Com a apropriação privada da terra, há o surgimento de duas classes: proprietários e não proprietários, fenômeno presente embrionariamente no Egito Antigo e que se expandiu nas civilizações grega e romana. Com a queda do império romano (século IV a. C.), a produção era predominantemente desenvolvida com base em relações escravistas. A instauração do modo de existência feudal, cuja reprodução da vida foi garantida com o trabalho do servo da gleba e do vilão, foi um longo período de mil anos e caracterizou-se pela instauração das relações de suserania entre senhores feudais e seus servos da gleba; pela presença do enfeudamento com suas formas diversas e complexas de arrendamento; pelo refluxo da vida ao campo; presença de povos bárbaros<sup>11</sup> que não conheciam a escrita, nem tinham organização em estados; pela forte presença da Igreja Católica e dos princípios do cristianismo elaborados pelos seus primeiros padres no movimento intelectual conhecido como patrística<sup>12</sup>, em plena Alta Idade Média (séculos V a X), e

no que concerne particularmente ao campo da instrução, verificam-se dois processos paralelos: o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) nas cidades, e da escola cenobítica (do clero regular) nos campos. Mas, não obstante as exceções, o nível cultural é muito baixo quer entre os bárbaros, quer entre os homens da Igreja, quer entre os representantes do império (MANACORDA, 2000, p. 111).

Com a Era Carolíngia, que compreende os séculos IX e X, deu-se a instituição das escolas de palácio, criadas pelos reis e cuja finalidade principal era a formação de quadros para o governo, e também das escolas monacais, que tinham por finalidade inicial a formação de monges e novos professores pertencentes à classe eclesiástica em regime de internato. Nos mosteiros, sobretudo a partir do século X, com o movimento reformador e seus objetivos de fortalecer, moralizar e

<sup>11</sup> O termo *bárbaro* tem sua origem na palavra grega βάρβαρος que significava não grego, ou seja, aquele que não falava a mesma língua, que não tinha apropriado a cultura e não participava da *paideia*. Houve várias invasões de povos bárbaros nas fronteiras do mundo clássico grego e romano vindos das regiões do norte ou leste do que conhecemos hoje como Europa. O deslocamento dessas hordas provocaram grande instabilidade e sua “inclusão” exigiu tempo e atuação das igrejas cristãs, o que foi um lento processo ao longo da Idade Média.

<sup>12</sup> Patrística é a “filosofia cristã formulada pelos padres da Igreja nos primeiros cinco séculos de nossa era buscando combater a descrença e o paganismo por meio de uma apologética da nova religião, calcando-se frequentemente em argumentos e conceitos procedentes da filosofia grega” (Houaiss, 2009).

reestruturar a igreja, além da ascese (meditação religiosa), os monges se dedicavam à cópia de textos antigos e aos debates teológicos.

Entretanto, a vida na Europa medieval decorria, ainda, do ritmo e da dependência passiva da natureza, num panorama marcado pela fome e pela mortalidade de um grande contingente de pessoas devido às catástrofes naturais.

Todavia, a partir do século XI, a vida no ocidente europeu melhorou, em parte pelos seguintes fatores:

- Alguns avanços técnicos, como a tração peitoral de animais, o arado de ferro, a ferradura, o moinho de água, o sistema de alternância da produção de cereais no inverno e no verão e a secagem de pântanos, possibilitaram o aumento e a mobilidade da produção.
- Os excedentes que sobravam da produção agrícola favoreceram o renascimento urbano, a abertura de feiras e de rotas comerciais de longa e pequena distância.
- As cruzadas em defesa de um mundo cristão viajavam até o oriente.
- A redescoberta de escritos de Aristóteles preservados por muçulmanos e bizantinos.
- Com o comércio mais organizado e o ocidente cristianizado, começa lentamente o surgimento da burguesia e de universidades para a formação das elites.

O retorno dos medievais ao pensamento mais avançado da antiguidade e ao pensamento aristotélico fazia recuperar a física e a astronomia, tratando-se do reencontro “com uma sofisticada cosmologia científica de fôlego enciclopédico e complexa coerência, fator deslumbrante para uma cultura que, por séculos, desconheceria totalmente esses textos” (TARNAS, 1999, p. 198).

Nesse contexto, a conciliação entre razão e fé foi empreendida por Santo Tomás de Aquino (1225 – 1274 d.C.), que introduziu elementos da filosofia aristotélica ao pensamento escolástico. O perquirir com a razão e a lógica, inclusive as questões da fé, ganha fôlego com Santo Anselmo no século XI e também com Pedro Abelardo no século XII. Esses dois filósofos trabalhavam com o método da escolástica e com o trabalho didático organizado em *lectio* (leitura), ou seja, quando o professor expunha um tema, havia o auxílio da leitura de um texto, seguindo-se das *reportaciones*, ou anotações dos pontos importantes da leitura, passando para as anotações de frases, palavras e pensamentos que deviam ser destacados,

denominadas *loci communes* (ideia feita). E também com as *quaestiones*, (perguntas/questões) e o *disputatio* (debate) entre professor e seus discípulos, buscando as contradições, segundo a dialética.

Com o *Sic et Non* (sim e não) de Abelardo [‘o apaixonado dialético’ no século XII, em Paris], uma compilação de afirmações aparentemente contraditórias de autoria de diversas autoridades da Igreja, os pensadores medievais passaram a preocupar-se cada vez mais com a possível pluralidade da verdade, com o debate entre argumentos rivais e com a crescente força da razão no discernimento da doutrina correta. Isto não quer dizer que as verdades cristãs fossem questionadas, mas, estavam agora sujeitas a análise (TARNAS, 1999, p. 199). [grifo do original]

Na Baixa Idade Média, séculos XI a XV, alguns sinais de mudança e revolução foram presenciados. Estes culminaram numa lenta formação da burguesia, na dinamização da vida social, da produção da riqueza e do comércio, nas viagens marítimas de longa distância e na formação dos estados nacionais e das leis. As relações de produção nas corporações de artes e ofícios ficaram estreitas para o que se apresentava.

Irrompem neste contexto, embrionariamente, as relações capitalistas de produção da vida, segundo as quais o trabalho é considerado um produto que se vende e se compra, portanto uma mercadoria.

O homem do campo começa a comerciar, dando início ao processo de surgimento da burguesia, que via a necessidade de enviar seus filhos para escolas episcopais para aprender matemática, por exemplo, para a realização de cálculos para o comércio. Nesse momento também há uma reestruturação da escola.

Do século XVIII ao século XIX, passa-se do artesanato para a manufatura, com o trabalho sendo reformatado de *tripalium* para labor (trabalho assalariado). Nesse contexto, a burguesia nasce como classe revolucionária. Com a instauração do movimento iluminista (a razão, as luzes), o positivismo se configura como o ideal teórico para a sua justificação e concretização.

Esse processo, a despeito de tantas mudanças que possam ser apontadas e que ainda caracterizam a nossa existência, contou com o deslocamento de populações do campo para as cidades, a criação dos estados nacionais e dos sistemas de educação escolarizada.

No contexto do capital monopolista, a partir do fim do século XIX e nas primeiras décadas do XX, a gerência de grandes contingentes de trabalhadores em



grandes fábricas se tornou dramática para a superação dos problemas de irregularidade da produção domiciliar, da falta de rigor e de uniformidade. Tratou-se, desde então, de impor ao trabalhador as horas regulares de trabalho e administrar o tempo e os gestos, de maneira a maximizar a produção cuja origem é encontrada no sistema de cooperação e manufatureiro. Para tanto, tem-se contado com a educação geral e, especificamente, a profissional.

Essa fase é conhecida como a grande indústria, em que a implantação de modelos de administração como o fordismo, o taylorismo e, posteriormente, o toyotismo, impactaram a mecanização e fragmentação do trabalho, transformando significativamente as relações sociais de trabalho e, portanto, nas suas várias esferas da vida. Revela-se, nesse contexto, a separação entre concepção e execução do trabalho, reduzindo, “a certa altura da produção, a necessidade de trabalhadores diretamente na produção, desde que ela os despoja de funções mentais que consomem tempo e atribui a outrem essas funções” (BRAVERMAN, 1981, p. 112).

Este processo também veio se colocando no Brasil na medida em que se deu a expansão da industrialização e da urbanização. O capitalismo monopolista globalizado, impulsionado pelo neoliberalismo, alcança o Brasil com as políticas dos governos Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, que impactaram as relações de trabalho demandando reformas educativas, entre as quais aquelas referentes à educação profissional, que se adequam às exigências de um modo de produção hegemônico, convenientes aos interesses capitalistas. Conforme informa Frigotto (2002, p. 14), instaura-se a concepção burguesa de trabalho, que vai se construindo, historicamente, mediante um processo que reduz o trabalhador a uma coisa, processo conhecido como reificação do homem. Um terreno fecundo para as ideologias e sustento da alienação<sup>13</sup>, oriundo das dicotomias sociais.

A ascensão de uma classe revolucionária como a da burguesia no sistema de produção feudal legitimou outra, a do proletariado, como classe privilegiada que representa o máximo de consciência possível na busca da verdade objetiva, haja vista que os seus interesses desvelam a acuidade perceptiva da ideologia da classe dominante, ou seja, a da burguesia.

---

<sup>13</sup> Objeto de estudo nos dois últimos séculos, o termo ideologia foi cunhado por Destutt de Tracy em seu livro Elementos de ideologia, publicado em 1801. Para Karl Marx, “a ideologia é uma forma de falsa consciência, correspondendo a interesses de classe” (MARX, *apud* LÖWY, 2000, p. 10).

Com o modo de produção capitalista, as demandas do mundo do trabalho para a educação se modificam, sendo implementadas as reformas educacionais no contexto da reestruturação produtiva, que se fez com o toyotismo, a robótica e a informática, superando, com a flexibilidade que lhe é própria, a base rígida da mecânica. O avanço tecnológico, com as novas tecnologias da informação e comunicação, ampliou o hiato da exclusão.

Vislumbra-se, nesse contexto, que a formação do trabalhador deve ser concebida de forma integral, tornando-o um sujeito político, emancipado, enfim, um cidadão, um agente consciente e instrumentalizado para a leitura crítica de sua realidade. Nesse sentido, a presença do professor se destaca e sua função vai além de simplesmente transmitir um conhecimento técnico para o desempenho desse aluno para a reprodução desse saber. Sua prática é ressignificada, constituindo uma práxis, posicionando o aluno numa participação ativa e democrática, atento aos problemas do seu tempo quanto à procura de relações não alienadas.

Esse movimento histórico condiciona a análise do objeto nas suas múltiplas determinações, fazendo-se necessária a discussão sobre as políticas educacionais para o ensino médio integrado, tema que é discutido a seguir.

## 2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A formulação e a implementação de políticas para a educação profissional, em seus níveis básico, técnico e tecnológico, intensificaram e receberam destaque nos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva, com continuidade no governo de Dilma Rousseff. São políticas que se definem conforme as demandas do mundo produtivo.

Nesse sentido, o ensino médio – última etapa da educação básica – no Brasil tem-se constituído mediante problemáticas de difíceis enfrentamentos ao longo da história da educação brasileira. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho no final do século XX, que, por sua vez, determinou o desenvolvimento social e econômico, intensificaram os desafios para esse segmento da educação básica. A principal característica que permeia as discussões é o caráter ambíguo desse nível de ensino, ou seja, “formação para o mundo do trabalho e para a

continuidade dos estudos”, conforme destaca Kuenzer (2001, p.25). O grande desafio repousa na formulação de uma concepção de ensino médio que intercale essas duas perspectivas. Contudo, essa articulação envolve questões políticas que se inscrevem num cenário de divisão em classes sociais, em que uma parcela da população desenvolve um trabalho mais intelectual e reservada aos dirigentes e outra de caráter mais instrumental. Essa análise está totalmente vinculada à educação profissional, que historicamente se constituiu para a formação da classe operária.

Para entender o processo de constituição das políticas educacionais para a educação profissional, há que se fazer um percurso histórico, contextualizando-as no seu movimento que se constitui como síntese de diversas determinações. Nesse sentido, ressalta-se que a educação profissional no Brasil não se detém somente ao século XX, mas desde o período colonial (1530-1815), com os primeiros aprendizes de ofícios.

Antes de se adentrar na discussão a respeito das escolas de aprendizes de ofícios, fazem-se necessárias algumas observações em relação ao trabalho manual. De acordo com Cunha (2000, p. 90), o trabalho manual, predominante no Brasil Colônia, era destinado aos índios e escravos. Nesse período, a economia vigente era a da monocultura, baseada num sistema de produção predominantemente agrícola, que não demandava uma alta escolarização para a maioria da população, o que imprimia uma despreocupação com a educação dessa parcela da sociedade, regida pelo sistema escravocrata, que conferia às atividades que envolvessem esforço físico ou a utilização das mãos um caráter subalterno, coincidindo com a base do preconceito contra as atividades manuais (CUNHA, 2000, p. 90).

Já os homens livres tendiam a se afastar de atividades que eram desempenhadas por essa classe de trabalhadores, reservando algumas atividades manuais para si, tanto que as corporações de ofício desenvolviam normas rigorosas para ingresso, desincentivando e até mesmo impedindo o ingresso de escravos em certos ofícios (CUNHA, 2000, p. 90).

Posteriormente, há a criação das Casas de Fundação e de Moeda, em que era preciso mão-de-obra especializada, e os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil. De 1785 a 1808, vigorou um Decreto da Corte Portuguesa de proibição de fábricas instaladas no Brasil, com o receio de certa independência comercial por produtos manufaturados de Portugal aliada às

características produtivas do solo brasileiro. O referido decreto foi revogado com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, ocasião em que D. João VI cria o Colégio das Fábricas, em 1809, no Rio de Janeiro, “para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil” (CUNHA, 2000, p. 91), que se constituiu em referência para os demais estabelecimentos de ensino profissional que viriam a ser instalados no Brasil.

É válido destacar que, na iminência da necessidade de construção de um grande empreendimento manufatureiro, que exigia, conseqüentemente, um grande número de mão de obra não disponível, o Estado coagia homens livres a se transformarem em artífices, que social ou politicamente não representavam riscos de opor resistência, como os miseráveis, órfãos e desvalidos. É o caso do Asilo dos Meninos Desvalidos, criado em 1875, no Rio de Janeiro, destinado aos meninos de com idade “entre 6 e 12 anos, [que] fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, vivessem na mendicância” (CUNHA, 2000, p. 91). Nesse estabelecimento, além da instrução primária, eles aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria.

Diante desse contexto, pode-se inferir outro aspecto relacionado às escolas de aprendizes de ofícios que tenha, conseqüentemente, interferido nas políticas de educação profissional: uma educação voltada aos que estão inseridos em uma condição social não privilegiada.

Somam-se a essa percepção alguns aspectos ideológicos no ensino de ofícios no período do Império (1822-1889), que constituiriam no legado para a República e pretendiam, além de imprimir a motivação para o trabalho,

evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa [e] propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação (CUNHA, 2000, p.92).

Demarcando um novo contexto, as políticas educacionais para a educação profissional no Brasil têm seu marco regulatório inicial no segundo período da República Velha, mais precisamente no governo Nilo Peçanha, com o Decreto

7.566, de 23 de setembro de 1909. No entanto, com traços marcadamente assistencialistas, desde então. Com o argumento de habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, e fazendo com que adquiram hábitos de trabalho profícuo, afastando-os da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime, e considerando o aumento populacional urbano, o governo federal manteria uma escola de aprendizes artífices em cada uma das capitais dos Estados.<sup>14</sup>

Diante da redação do referido decreto, que cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, já se observa nitidamente uma orientação das políticas educacionais para a educação profissional, que prevalece desde a cisão entre trabalho e educação formal com a divisão social do trabalho, com duas classes fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários (SAVIANI, 2007, p. 155). Em conformidade com o projeto educativo do modelo capitalista, em que a escola reproduz a forma de reprodução capitalista do meio de produção.

Já no Estado Novo (1937-1945), a política educacional que imperou nesse período legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual (MANFREDI, 2002), ou seja, ainda fragmentado, numa perspectiva política e econômica que substituiu a produção agroexportadora pelo modelo industrial de produção em larga escala.

Nesse contexto, as políticas do Estado para a educação profissional se apoiam nos argumentos de reorganização do modelo de produção, que demanda a apropriação de técnicas modernas. Nesse sentido, a herança dualista persiste, haja vista a separação entre o ensino secundário e o ensino profissional, na década de 40; fragmentação que atenderia mais aos interesses econômicos da época do que conferir abertura de oportunidades igualitárias aos trabalhadores.

Conforme aponta Romanelli (1999, p. 154-155), em 1942 iniciam as reformas em alguns ramos do ensino propostas pelo então Ministro Gustavo Capanema, chamadas de Leis Orgânicas do Ensino. São três os decretos-lei que estruturaram o ensino técnico-profissional nas três áreas da economia, sendo duas durante a gestão de Capanema: Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que

---

<sup>14</sup> Para análise das políticas de educação profissional, considerar-se-á não somente a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas seus antagônicos e complexos processos de formulação, bem como contradições gerais do momento histórico em questão. Mesmo que transpareçam um semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, as políticas educacionais sempre expressam as contradições supracitadas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

organizava o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial) e o Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 que organizava o ensino comercial (Lei Orgânica do Ensino Comercial). Durante o Governo Provisório, findo portanto o Estado Novo, e respondendo pela Presidência da República, José Linhares, e pelo Ministério da Educação (MEC), Raul Leitão da Cunha, foi baixado o Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizava o ensino agrícola (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

O contexto histórico-político demandava um engajamento das indústrias da época em qualificar seus empregados, haja vista que até então não existia uma política de formação de recursos humanos para a indústria no Brasil, pois os profissionais especializados eram importados, especialmente dos países europeus. Contudo, a 2ª Guerra Mundial funcionou como um mecanismo de contenção da exportação desses profissionais para o Brasil bem como da importação de produtos industrializados, ou seja, instaura-se o modelo de “substituição de importações”. O Brasil, portanto, se via diante de um dilema: a demanda por produtos industrializados, forçando a indústria brasileira a absorvê-la, e provocando uma expansão do setor industrial mas sem a mão de obra que outrora era provida por outros países. A opção vislumbrada na época não seria outra a não ser produzir a mão de obra qualificada para atender a essa demanda. Um dos aspectos apontados por Romanelli (1999, p. 156) era a o ingresso nos cursos superiores, pois, “continuando uma tradição, acentuada com a reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente”. A pesquisadora destaca outro aspecto criticável em relação a esses institutos: os exames de admissão para o 1º ciclo, pois revela a oficialização da seletividade.

Ainda, diante do contexto econômico e político da 2ª Guerra Mundial e visando atender às necessidades que o desenvolvimento do processo de industrialização demandava, exigia-se uma formação mínima do operariado de modo mais rápido e prático. Nesse sentido, o governo cria um sistema de ensino em paralelo ao oficial em convênio com as indústrias por meio da Confederação Nacional das Indústrias, oficializado pelo Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Nascia, então, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cujo objetivo era a “preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais”. Quatro anos mais tarde, o governo cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)

por meio do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio.

A criação dessas instituições de educação profissional, paralelas ao sistema de ensino oficial, reforça a permanência do sistema dual de ensino. Para compreender essa assertiva, é preciso definir a posição das camadas sociais em face da oferta de educação. Para a camada dominante, o ensino secundário e a educação superior constituíam a opção para galgar prestígio e boas colocações no mercado de trabalho. Já para as camadas populares, a educação profissional se demonstrava uma opção para a rápida inserção no mercado de trabalho, uma vez que eram cursos de formação aligeirados. Assim, as propostas de formação do SENAI e SENAC atendiam às necessidades de formação da classe trabalhadora diante do contexto de expansão econômica, pois diferentemente das Leis Orgânicas mencionadas, os seus cursos de aprendizagem possuíam características como de preparo rápido, com duração semelhante à do ensino secundário e poderiam acompanhar o ritmo de desenvolvimento tecnológico da época.

Além da urgência de preparação para o exercício de um ofício, as camadas populares encontravam nos cursos dessas instituições um atrativo: os alunos eram pagos para estudar. Essa constatação ampliou o hiato da exclusão e reafirmou o caráter dual da educação, acentuando a proposição de uma educação voltada para a elite e outra para a classe dominada. É nesse sentido que aponta Romanelli (1999, p. 169):

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social.

Essas mudanças estruturais do sistema capitalista, sob a égide da teoria do capital humano, consolidam as políticas educacionais do Estado Nacional. A LDB nº 4.024 de 1961 se delinea na orientação da lógica do capital em expansão, consubstanciada nos cursos que objetivam capacitar a classe trabalhadora para atender as demandas do mercado de trabalho.

Um aspecto marcante da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, revogando a então LDB vigente (Lei 4.024 de 1961), é a falsa pretensão, ao universalizar o acesso à educação profissional de nível médio, de promover a educação da classe trabalhadora demandada pela indústria, agricultura e comércio, mas “muito mais para frear a corrida dos novos concluintes do então 2º grau às universidades” (CORDÃO, 2005, p. 49).

O descontentamento de diversos segmentos da sociedade quanto às contradições da Lei 5.692 de 1971, em especial a de estudiosos e educadores ligados ao ensino profissional, resultou na publicação da Lei 7.044, de 1982<sup>15</sup>, que reformula o caráter universal da formação profissional de ensino médio, deixando-o facultativo, tornando o ensino secundário livre das amarras da profissionalização.

Desse contorno legislativo, explicitando-se as contradições inerentes ao modelo de produção capitalista, parte-se para análise do contexto atual de formulação das políticas públicas educacionais para o ensino profissional, mais precisamente após o fim da ditadura militar e início da Nova República.

Justificadas, em grande medida, pelos planos de crescimento, as políticas para a educação profissional iniciadas no governo Luiz Inácio Lula da Silva se traduzem em programas. É o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>16</sup>, lançado em 2011 pelo governo federal, que se desdobra em um conjunto de iniciativas a exemplo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Programa Brasil Profissionalizado, da Rede E-Tec Brasil<sup>17</sup>, do Acordo de Gratuidade com os Serviços

---

<sup>15</sup> A Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982 foi publicada no Diário Oficial da União em 19 de outubro de 1982, durante o governo do então presidente João Figueiredo e foi, posteriormente, revogada pela LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>16</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira.

<sup>17</sup> Com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País, a Rede E-Tec Brasil foi instituída pelo Decreto nº 7.589, de 26 de Outubro de 2011.



Nacionais de Aprendizagem<sup>18</sup>, do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) Técnico e Empresa<sup>19</sup> e bolsas de formação<sup>20</sup>.

Outros programas relacionados às políticas de formação profissional também se destacam, como o CERTIFIC<sup>21</sup>, desenvolvido em parceria entre o MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Paralelamente, a educação profissional e a formação de professores passaram a ser objeto de debates e pesquisas. Aliada a essa constatação, evidencia-se uma clara orientação das políticas públicas voltadas para a educação profissional, com iniciativas do governo federal para a aceleração do crescimento econômico brasileiro, impulsionadas pelo capital monopolista globalizado.

Nesse contexto, não há uma única proposta para a educação profissional. Professores, pesquisadores e intelectuais defendem um cenário direcionado para as políticas de educação profissional, que torna evidente a preocupação com a formação omnilateral do ser humano, cuja participação e responsabilidade dos professores que trabalham nessa formação vão além de uma simples preocupação com a transmissão de conhecimentos específicos, mas integrados a um universo teórico, metodológico e didático que contempla a formação integral da classe trabalhadora.

Nesse movimento, o governo federal, por meio do MEC, expõe os principais programas e ações de educação profissional: o Programa Brasil Profissionalizado, com a expansão da rede federal, e a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

---

<sup>18</sup> O acordo foi firmado em 2008 pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, com quatro entidades que integram o sistema S – Sesi, Senac, Sesc e Senai, conforme Decreto nº 6.635, de 5 de novembro de 2008.

<sup>19</sup> A Portaria nº 161, de 6 de março de 2013, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil, na modalidade de educação profissional e tecnológica, reza, no seu art. 1º, que a destinação do fundo se deve à concessão de financiamento a estudante, em caráter individual (FIES Técnico), para o custeio da sua formação profissional técnica de nível médio, ou a empresa (FIES Empresa), para custeio da formação inicial e continuada ou qualificação profissional dos seus trabalhadores.

<sup>20</sup> Na Bolsa-Formação são oferecidos cursos gratuitos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, conforme Portaria nº 168, de 7 de março de 2013.

<sup>21</sup> O CERTIFIC é um programa de reconhecimento e certificação dos saberes adquiridos pelos trabalhadores, jovens ou adultos, durante sua trajetória de vida. O processo associa trabalho à elevação da escolaridade.

A própria legislação educacional (LDB nº 9.394/96) afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e “períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho”.

Assim, fica claro, a partir do que foi exposto, que a formação inicial e continuada dos professores deve ser promovida por meio de todos os sistemas de ensino e que não devem poupar esforços para fazer com que essa formação continuada aconteça.

A Constituição Federal de 1988 aborda a educação no Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo III – Seção I. Em seu art. 214, faz referência à formação para o trabalho:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).  
[sem grifo no original]

Uma reforma mais evidente da educação profissional inicia-se com a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe, no Título IV (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino), Capítulo II (Da Educação Básica), Seção IV, sobre o Ensino Médio, e, na Seção IV-A, do mesmo capítulo, sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Já no Capítulo III, do mesmo título, aborda a Educação Profissional e Tecnológica.

A redação desses dispositivos legais sofreu alteração desde a sua formulação original. Uma dessas alterações foi determinada pelo Decreto nº 2.208 de 1997, que regulamentou o art. 39 da LDB, instituindo a separação entre o ensino médio e a educação profissional. O art. 3º desse decreto previa:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos

matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Esse decreto estruturava a política para a educação profissional segundo um ensino médio fragmentado, modular, que não atendia aos princípios de uma formação humana integral, privilegiando a educação regular, pois, devido a essa cisão, o que se observava era a reiteração do hiato promovido historicamente pela divisão social do trabalho. Assim,

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1087).

Contudo, o que se acreditava não aconteceu. O que se efetivou foi a reedição da velha dualidade, que “encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais mas sobretudo sociais e econômicas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 77).

Com o intuito de aprofundar o debate sobre conhecimento, trabalho e cultura, e de concretizar a elaboração de textos que pudessem orientar a construção da Política do Ensino Médio e da Educação Profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), em 2003 foi realizado o Seminário Nacional sobre o Ensino Médio e Educação Tecnológica, que objetivou na análise das concepções de educação média e tecnológica e sua relação com a educação profissional. Em junho desse mesmo ano, aconteceu o Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, que, entre outros objetivos, se preocupou em elaborar um documento-base, denominado Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, que pudesse subsidiar os debates sobre a temática e estabelecer um diálogo com as instituições e organizações interessadas nas questões referentes à educação profissional.

Dessa discussão, foram elaboradas três minutas de um novo decreto que viria, posteriormente, revogar o Decreto 2.208 de 1997. Frigotto e Ciavatta (2005),

ao proceder a uma análise desses documentos, evidenciaram algumas<sup>22</sup> posições e apontaram algumas sugestões de entidades e instituições, que referendam a estrutura dual da sociedade brasileira. Uma delas é o posicionamento da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que argumentava que a política do Decreto 2.208, de 1997, não dava chances à superação dos entraves entre a mercantilização da educação e o dualismo, haja vista que introduzia uma ótica privatizante nos níveis organizativos e pedagógicos, citando o exemplo da mudança da nomenclatura atribuída aos coordenadores dos Centros Federais de Tecnologia (CEFETs) para gerentes. Outro posicionamento é o do Conselho de Educação do Distrito Federal, para o qual universalizar a proposta de educação integrada se configura num retrocesso para a sociedade, devendo, antes, ser considerada como uma alternativa especial, apropriada para casos singulares. Além desses posicionamentos, destacam-se os apontamentos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Aquidauana-MS, no sentido da necessidade em prever mecanismos que assegurem os investimentos, bem como a estrutura e formação profissional apropriadas para um atendimento de qualidade aos alunos.

Tecidas as devidas considerações a respeito do contexto político para a elaboração do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB, revogando, portanto, o Decreto 2.208, de 1997, evidencia-se a principal modificação, em que a educação profissional técnica de nível médio seria desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, retomando a questão de se trabalhar o ensino regular com a prática, tanto que altera o art. 39 da LDB, dispondo-o da seguinte maneira:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de

---

<sup>22</sup> As posições evidenciadas são: 1. Defesa da ideia de ou a tese de que caberia apenas revogar o Decreto nº 2.208/1997 e pautar a Política de Ensino Médio e da Educação Profissional conforme a LDB nº 9.394/1996, pois ela já contemplaria as mudanças que estavam sendo propostas e que efetivar mudanças através de decreto, garantiria a continuidade aos métodos impositivos do governo anterior; 2. Defesa direta da manutenção do Decreto nº 2.208/1997. Nesta posição destacam-se as ideias dos representantes das escolas técnicas que defendiam a especificidade de sua formação apenas na oferta de Educação profissional e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED. Este, por sua vez, alegava que os sistemas estaduais não têm condições financeiras para atender a demanda da educação profissional e propôs o modelo adotado pelo decreto nº 2.208/1997, que promoveu mediante recursos do Programa de Educação Profissional – PROEP2, a construção de Centros de Educação Profissional, em nível estadual; 3. Defesa da ideia de que era necessário revogar o Decreto nº 2.208/1997, através de outro decreto. Entretanto reconhecia-se que a mera revogação não seria garantia da implementação de uma concepção de ensino médio e de educação profissional que considerasse a realidade da situação dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros.

educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Com essa alteração, verifica-se certa flexibilidade para a educação profissional, em especial para o ensino médio, dando liberdade às escolas e estados (no caso do nível médio) de organizar a sua formação, desde que respeitando as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>23</sup>.

Com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais, é publicado o Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado, cujos objetivos estão dispostos no seu art. 1º, parágrafo único, entre outros:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- [...]
- V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional (BRASIL, 2007).

A instituição do Programa Brasil Profissionalizado reforça a proposta de um ensino médio integrado com vistas a uma formação que não separa a formação geral da científica e cultural dos educandos.

Posteriormente, em 16 de julho de 2008, é sancionada a Lei nº 11.741, que altera dispositivos da LDB, redimensionando, institucionalizando e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Essa lei introduziu a Seção IV-A - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – do Capítulo II da LDB. O destaque fica para o art. 36-B, que prevê as formas em que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida: articulada com o ensino médio; e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

---

<sup>23</sup> A Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, revogou a Resolução nº 04/99 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e a Resolução 01/2005 que as havia atualizada.

Quanto à forma articulada da educação técnica de nível médio, o art. 36-C destaca que poderá ser desenvolvida de duas maneiras:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 2008).

Sobre essa articulação, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio dispõem que

A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, CNE/CEB, 2012).

Percebe-se que a articulação do ensino médio regular ao técnico, na forma integrada, necessita abarcar o domínio das técnicas e saberes tecnológicos, não de forma meramente operacional, mas uma compreensão global do processo produtivo.

### 2.3 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ASPECTOS TEÓRICOS

Optou-se, conforme será mais detalhadamente delineado no Capítulo II desta dissertação, pelo Esquema Paradigmático apresentado por GAMBOA (2008; 1987, p. 116) para análise das dissertações que compõem o conjunto da amostra, objeto de estudo.

Para tanto, coloca-se a necessidade de se apresentar o conceito de ciência e de pesquisa e demais aspectos teóricos da pesquisa em educação.

Uma característica da humanidade é a necessidade de conhecimento e uma das razões para essa constatação é a própria sobrevivência da espécie humana, que colocou para a si o desvelar do mundo, na medida em que se propôs a organizá-lo. Como produção teórica que se alça além do senso comum, a pesquisa científica, enquanto prática de investigação do real, se traduz como a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la e adaptá-la às necessidades do ser humano com a finalidade de reprodução da vida.

Essa constatação se observa com a própria história da ciência: já no Egito antigo, com o intuito de desvelar coisas obscuras, há o desenvolvimento de procedimentos para a pesquisa. Após, na Grécia e Roma, houve acúmulo e sistematização do conhecimento. Mais tarde, com a crise do mundo antigo, o conhecimento estava atrelado à concepção religiosa de validade, ou seja, a verdade estava na fé. No final do século XVIII, há início de uma explosão de conhecimento. No campo das ciências exatas há definições de métodos de procedimentos investigativos, compreendendo as seguintes características: observação, objetividade e neutralidade. E nesse processo de definição das ciências, as ciências humanas, para se constituírem, servem-se dos instrumentos das ciências exatas<sup>24</sup>.

Se a ciência tem caráter libertador, ela deve ter essa leitura filosófica que a “explique como atividade do ser humano pensante e revele pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social” (PINTO, 1979, p.4). Ademais, se o conhecimento é a possibilidade de domínio da natureza, de sua transformação e adaptação às necessidades do ser humano, nesse sentido, a pesquisa científica é compreendida como o ápice da conquista da racionalidade humana e é nela que as análises e indagações são colocadas.

Isso implica em superar o senso comum, cujo pensamento é fragmentado, incoerente, desarticulado, implícito, degradado, mecânico, passivo e simplista para atingir a consciência filosófica, que é uma integralidade orgânica, que postula um pensamento unitário, coerente, articulado, explícito, original, intencional, ativo e cultivado.

Percebe-se, portanto, a necessidade da pesquisa, enquanto prática de investigação do real, necessária para a sobrevivência da espécie humana. Quanto às pesquisas em educação, objeto de estudo dessa dissertação, pretende-se,

---

<sup>24</sup> Essa noção se altera na medida em que as ciências humanas determinam os seus próprios instrumentos de pesquisa.

conforme delineado na parte introdutória dessa dissertação, identificar se os pressupostos ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos contribuem para entender a formação de professores para o ensino médio integrado na perspectiva de uma formação integral. Ainda que Gamboa (2008; 1987, p. 116) tenha utilizado o esquema paradigmático para identificar a quais abordagens (empírico-analíticas; fenomenológico-hermenêuticas; e crítico-dialéticas) pode-se situar um universo de produções, essa pesquisa não se pretende para tal escopo, mas tão somente empresta suas considerações como técnica para se perquirir o objetivo ora traçado. Contudo, breves considerações a respeito das abordagens teóricas para a pesquisa em educação fazem-se necessárias para um bom entendimento das técnicas empregadas nas dissertações universo de análise.

O positivismo veio para superar a metafísica e seu postulado para afirmar a burguesia antiabsolutista, como uma utopia crítica e revolucionária. De acordo com essa classe, o instrumento que nos torna iguais é a razão, ideário do Iluminismo (século XVIII – XIX), que, posteriormente, influenciou a Revolução Francesa, cujos princípios universais são: igualdade, liberdade e fraternidade. A premissa do positivismo é que a sociedade é regida por leis naturais. Quanto aos seus pressupostos lógicos, é uma teoria axiologicamente neutra, com raciocínios lineares e negação do condicionamento histórico social do conhecimento. Quanto à ontologia do positivismo, pode-se destacar que é materialista e baseia-se no empirismo, liberalismo, evolucionismo e individualismo.

A historicidade da ciência consiste na historicidade dos métodos de que se utiliza e na historicidade do exame e compreensão do próprio pensamento. A verdade equivale certamente a um juízo verdadeiro, ou a uma proposição verdadeira, mas significa, também, conhecimento verdadeiro. Porém, como ela é histórica, é sempre provisória.

O materialismo histórico e as teorias críticas constituem as matrizes teóricas da abordagem crítico-dialética.

O ponto de partida do materialismo histórico é, segundo Marx (que junto com Engels são os fundadores dessa teoria), o indivíduo real, as suas atividades e as condições materiais de vida, tanto aquelas que já existem na natureza como aquelas produzidas pela atividade do homem. O ser humano, para a sua sobrevivência e reprodução, necessita adquirir ou produzir o que precisa. Para os trabalhadores assalariados, isso constitui, como parte de seu trabalho, o envolvimento na



produção, mais precisamente na produção de coisas que eles precisam comprar para sobreviverem.

Assim, os seres humanos são produtores e a sua produção consiste em dois aspectos imbricados: o material e o social. O material é a produção das necessidades físicas da vida. Na produção de necessidades físicas, os seres humanos reproduzem o aspecto social. A forma social de produção é um processo social pelo qual as pessoas cooperaram (através de uma divisão do trabalho em formas sociais mais complexas) para produzir as coisas que eles precisam. Este aspecto envolve sempre as relações sociais dos envolvidos. Essas relações referem-se, fundamentalmente, ao controle do processo de produção e à distribuição de seus produtos.

O aspecto material de produção implica certa organização da produção, a posse das ferramentas adequadas e o conhecimento. Este aspecto material de produção denomina-se forças produtivas. A relação social se pauta na relação de produção. Juntas, as forças e as relações de produção são o modo de produção. As relações humanas são desprovidas de conteúdo, pois se relacionam pelo dinheiro (forma de alienação). O valor de troca da mercadoria é o laço que une os indivíduos na sociedade capitalista, significado e sentido da atividade laboral. Para Marx (2011), o processo histórico social da alienação é a exclusão que o capitalismo promove como fenômeno social. Em outras palavras, o capital exclui socialmente, mas nunca economicamente.

Nas obras de Marx, verifica-se que não há uma preocupação exaustiva sobre o método, contudo, assevera-se que, para o materialismo histórico, o objeto deve ser posto em movimento e interrogado historicamente do ponto de vista da contradição, que é a luta de classes. Percebe-se, então, que o conhecimento é histórico, portanto pode ser alterado, transformado, avançando por contradições e lutas de classe. Nesse sentido, para que a dialética seja “materialista e histórica, tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente” (FRIGOTTO, 2010, p. 79). Assim, a totalidade é o modo de produção da existência e pesquisar a totalidade do fenômeno é imperativo para se chegar à essência do conhecimento, ou seja, além da aparência.

O embate teórico a respeito do caráter de legitimidade do proletariado para a percepção do seu ponto de vista advém de cinco tipos diferentes de problemas: 1. a influência das ideologias burguesas no seio da classe e do movimento operário; 2. a existência de uma burocracia no seio do movimento operário; 3. as divergências que resultam das diferenças dos sexos; 4. as divergências que decorrem das experiências históricas de cada país ou religião; 5. os desacordos que resultam do debate inevitável na busca da verdade (LÖWY, 2000, p. 210-211).

Quanto aos aspectos metodológicos da presente pesquisa, entende-se que a metodologia faz um filtro, guia e orienta o processo de pesquisa para se chegar aos resultados. Quanto à análise epistemológica das 9 teses e dissertações que constituem o objeto de pesquisa da presente dissertação, utiliza-se como categoria metodológica fundamental a relação entre o lógico e o histórico<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Na sua tese de doutorado, Gamboa (1987) desenvolveu um estudo para caracterização da dialética como tendência, no qual recorreu aos resultados obtidos numa pesquisa sobre a produção discente dos cursos de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo (1971-1984), tomando como universo de análise 502 dissertações e teses produzidas nesses cursos.

## **ANÁLISE DAS PRODUÇÕES – A LÓGICA RECONSTITUÍDA (O ESQUEMA PARADIGMÁTICO)**

### **3.1 OS ASPECTOS TÉCNICO, METODOLÓGICO, TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DAS PRODUÇÕES**

Assim definido o objeto de investigação dessa pesquisa, ou seja, a produção discente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado disponíveis no banco de dados da CAPES relativas aos temas ensino médio integrado e formação de professores e de explicitar os objetivos, geral e específicos, bem como os procedimentos desse estudo, ressalvados os critérios de recorte temporal e espacial, passa-se ao processo de análise das 9 dissertações encontradas, tomando-se como instrumento o esquema paradigmático (GAMBOA, 1987, 2008), feitas as devidas ressalvas, conforme já apontado no capítulo anterior.

No Capítulo II, além de se apresentar os aspectos históricos da relação trabalho e educação e as políticas educacionais para o ensino médio integrado, propõe-se retomar essas considerações quando da análise dessas produções no contexto lógico-político, apresentando os resultados da reconstrução da síntese como um concreto histórico, explicitando-se os aspectos teóricos da pesquisa em educação, dando devido destaque à teoria da ciência marxista, o materialismo histórico (BOTTOMORE, 2001, p. 258).

Para aprofundamento dos fatos que circunscrevem a produção objeto de pesquisa, retoma-se a teoria materialista, no sentido de se estabelecer um processo de análise e abstração, decompondo os elementos abstratos – conceitos, categorias etc. –, e partindo-se do contexto real em direção ao contexto teórico, ou seja, a totalidade, como “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2011, p. 44) [grifo do autor].

Cabe asseverar, como destaca Gamboa (1987, p. 114), que esse processo de decomposição do todo não tem a intenção de “absolutizar”, mas tem somente uma função metodológica, haja vista que “pode dar origem à ilusão idealista de que

o pensamento é que cria o concreto, ou que os fatos adquirem seu pleno significado apenas na mente humana sem precisar voltar ao concreto”.

A totalidade lógica de cada uma das 9 produções foi dividida nos seus componentes lógicos, conforme articulações do esquema paradigmático, que foram organizadas nos seguintes aspectos: técnico, metodológico, teórico e epistemológico. Desse último aspecto, articulam-se os pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos.

### 3.1.1 Aspecto técnico e metodológico

A tabela a seguir traz, em número de produções, as técnicas de coleta, instrumentos e passos operacionais utilizados nas 9 dissertações analisadas.

TABELA 6 – TÉCNICAS DE COLETA, INSTRUMENTOS E PASSOS OPERACIONAIS

TÉCNICA	PRODUÇÕES	TÉCNICA	PRODUÇÕES
Revisão bibliográfica	9	Diário de investigação	1
Pesquisa documental	8	Filmagens	1
Entrevistas	7	Narrativa escrita	1
Observação	6	Pesquisa ação	1
Questionário	6	Registros em diário de campo	1
Estudo de caso	4	Técnica de escrita livre	1
Desenhos e fotos	1	Técnica de grupo nominal	1
Diagrama de Venn	1		

FONTE: O autor (2013).

Observa-se que 7 das 9 produções indicam que utilizaram a abordagem qualitativa<sup>26</sup> para análise dos dados; 7 utilizaram entrevistas; 4 se valeram de estudos de caso; 6 desenvolveram suas pesquisas com base na técnica da observação; somente uma pesquisa utilizou a pesquisa-ação como instrumento para o desenvolvimento da pesquisa; 6 utilizaram o questionário; todas as pesquisas utilizaram a revisão bibliográfica para o desenvolvimento da pesquisa; 8 se valeram da pesquisa documental. Outras técnicas e instrumentos para coleta de dados também foram utilizados: técnica de escrita livre; técnica de grupo nominal; desenhos e fotos; Diagrama de Venn; diário de investigação; registros em diário de campo; filmagens; narrativa escrita. Todas as pesquisas selecionaram no mínimo

<sup>26</sup> O valor apresentado para a abordagem qualitativa não está presente na tabela por entender que não corresponde a técnicas de coleta, instrumentos e passos operacionais.

dois instrumentos para coleta de dados e 7 reuniram cinco ou mais técnicas para coleta de dados.

O destaque fica para a técnica de revisão bibliográfica, que foi utilizada por todos os autores. Essa técnica dialoga com os temas objeto de estudo dessas dissertações, que versam a formação de professores e o ensino médio integrado. Temas que exigem do pesquisador uma retomada dos meandros teóricos, históricos e políticos para situar o objeto.

Além da revisão bibliográfica, as técnicas mais utilizadas são: pesquisa documental, entrevistas, observação e questionário.

Para análise de como os autores das dissertações ora em estudo organizam, sistematizam e tratam os dados e informações, observe-se as tabelas e quadro a seguir:

TABELA 7 – ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS E INFORMAÇÕES

AMOSTRA	ESQUEMAS	FIGURAS	GRÁFICOS	QUADROS	TABELAS	TOTAL
Amostra 1			x		x	2
Amostra 2	x	x		x		3
Amostra 3			x	x	x	3
Amostra 4				x		1
Amostra 5				x	x	2
Amostra 6			x			1
Amostra 7			x	x		2
Amostra 8				x		1
Amostra 9				x	x	2

FONTE: O autor (2013).

Todas as pesquisas utilizam, ora tabelas, ora gráficos, ora quadros para organização e sistematização dos dados e informações: 7 utilizam quadros; 4 utilizam gráficos; 4 dispõem os dados em tabelas.

Observa-se que 6 produções chegam a utilizar dois ou mais tipos desses elementos. Há, ainda, outras formas de organização dos dados por meio de esquemas e figuras. Constata-se que todas as pesquisas analisam os dados dispondo-os por meio de porcentagem, conforme observado na tabela 7, ainda que os autores não tenham, explicitamente, relacionado na descrição dos procedimentos, com exceção da amostra 1. É o que se observa no quadro a seguir, que apresenta os procedimentos utilizados nas pesquisas quanto ao tratamento de dados e informações:

Amostra 1	Dispõe os dados em porcentagem, relacionando-os com os dados obtidos por meio de entrevistas, contextualizando e situando-os no momento histórico, com respaldo nos teóricos que investigam o fenômeno. Ainda, destacando os elementos mais relevantes e significativos, apresentando conclusões.
Amostra 2	Localiza os conceitos-chave e o entendimento da lógica interna do texto: ao analisar a frequência da citação de termos, palavras ou ideias; a) organiza o registro: procurando localizar anotações, esquemas, diagramas ou outras formas de síntese; b) filtra e organiza as categorias analíticas: a partir de aspectos que apareçam com regularidades; agrupa as informações em categorias; c) Promove onexo e o aprofundamento, por meio de ligação, ampliação e inferências pertinentes à elucidação do tema e analisa as categorias buscando novos ângulos e aprofundando a visão mediada pelas questões norteadoras e dos objetivos do estudo.
Amostra 3	Analisa as informações-respostas dos questionários. Elucida as percepções de professores sobre concepções e práticas docentes, buscando evidenciar entre percepções e percepções de suas práticas, aspectos/ características/ desafios discutidos pelos teóricos que tratam da problemática; utilização de softwares para tratamento de dados estatísticos para as ciências sociais.
Amostra 4	Transcreve, analisa e interpreta as falas, percepções e desenhos dos monitores, estudantes e agricultores que participaram do curso.
Amostra 5	Desenvolve a leitura das transcrições dos questionários, das entrevistas e das observações registradas. Estatística descritiva, mediante o cálculo da frequência dos indicadores em cada questão; espiral de compreensão de Lacey (1976).
Amostra 6	Síntese histórica; medidas de porcentagem; leitura das transcrições das entrevistas.
Amostra 7	Apresenta as medidas de porcentagens contrapondo com análises em documentos legais, amparadas pela revisão bibliográfica, contextualizando historicamente o objeto.
Amostra 8	Observa os elementos que integram o fenômeno, estabelecendo as relações sócio-históricas e, por meio delas, o contextualiza no tempo e espaço. Desenvolve o estudo das informações, analisando-as e estabelecendo a realidade concreta do fenômeno escolhido como objeto de estudo.
Amostra 9	Os quatro instrumentos utilizados como estratégias de pesquisa foram aplicados de maneira sequencial, sendo que a observação em sala de aula, por meio da técnica de protocolo, ocorreu em paralelo às entrevistas em profundidade. Os instrumentos usados na pesquisa contribuíram com o processo de construção do referencial teórico e com a percepção da autora a respeito prática pedagógica dos professores pesquisados nas suas trajetórias profissionais no sentido de mobilizar diferentes saberes docentes e da/na docência.

QUADRO 1 – TRATAMENTO DE DADOS E INFORMAÇÕES

FONTE: O autor (2013).

Ao analisar os procedimentos para tratamento de dados e informações, percebe-se que os pesquisadores relacionam os resultados da pesquisa (quando provenientes de entrevistas, observações, questionários etc.), dispondo-os, para tanto, em gráficos e tabelas, interpretando-as e contrapondo-as sob a luz de documentos legais e contextualizando historicamente o objeto.

### 3.1.2 Aspecto teórico e metodológico

Os principais fenômenos evidenciados nas pesquisas ora analisadas se referem: à formação de professores para o ensino médio integrado que articula

educação, ciência, cultura, tecnologia e trabalho<sup>27</sup> (amostras 1, 6, 7 e 9); as contradições presentes na relação entre o que emana dos documentos legais sobre o ensino médio integrado e o que, efetivamente, se estabelece no ambiente escolar (amostras 2, 3, 4, 5 e 8).

Analisando as citações e os trechos parafraseados, os autores mais citados são: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; KUENZER, Acácia Zeneida; SAVIANI, Dermeval; MACHADO, Lucília Regina de Souza; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira; e NOSELLA, Paolo. Entre os clássicos, destacam-se: ALTHUSSER, Louis; ARENDT, Hannah; BOURDIEU, Pierre; GRAMSCI, Antonio; LUKÁCS, Georg; MARX, Karl; ENGELS, Friedrich.

Nota-se, contudo, que a amostra 4 não cita os autores mais expressivos cuja produção se relaciona à educação profissional/relação trabalho educação, com exceção de Nosella. É o que se observa na tabela a seguir:

TABELA 8 – RELAÇÃO DE AUTORES EXPONTES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CITADOS

AMOSTRA	CIAVATTA	FRIGOTTO	RAMOS	KUENZER	SAVIANI	NOSELLA
1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
4	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
5	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não
6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
8	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
9	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

FONTE: O autor (2014).

Entre os clássicos, uma breve análise identificou que as amostras 4 e 6 não citaram Marx e Gramsci, clássicos para a apreensão dos conceitos-chave (formação para o trabalho; formação de professores para a educação profissional na perspectiva omnilateral).

<sup>27</sup> Para detalhamento das conclusões apontadas, ver explicitações no item 3.1.4.8 Percepções a respeito da formação de professores para o ensino médio integrado.

TABELA 9 – RELAÇÃO DE AUTORES CLÁSSICOS (MARX E GRAMSCI) CITADOS

AMOSTRA	MARX	GRAMSCI
1	Sim	Sim
2	Sim	Sim
3	Sim	Sim
4	Não	Não
5	Sim	Sim
6	Não	Não
7	Não	Sim
8	Sim	Sim
9	Sim	Não

FONTE: O autor (2014).

Para identificar as mudanças propostas pelos autores das produções pesquisadas, foi realizado um recorte do texto relativo aos resultados dessas produções que, ora estão dispostos nos resumos, ora nas considerações finais (amostra 8):

Amostra 1	Assim, esta dissertação procurou verificar o perfil dos professores que atuam no curso de Informática, bem como de seus alunos, e como percebem a proposta de <b>integração curricular</b> defendida pela SEED-PR, bem como a sua relação com o mundo do trabalho, verificando a necessidade de maior conhecimento em relação aos fundamentos teóricos e metodológicos referentes a este curso.
Amostra 2	Ao analisar esses documentos, constatei que a proposta educacional prescrita para Rede EETEPa pela COEP/DEMP-SEDUC, coaduna com <b>a proposta idealizada</b> pelo Ministério de Educação, ambas resgatam elementos já disseminados pelo pensamento educacional brasileiro desde as décadas dos anos 1980, com a finalidade de se <b>erigir os fundamentos de uma escola unitária e politécnica</b> , deixando explícita a concepção filosófica inspiradora do documento. Contudo, constatou-se que, <b>o plano de curso</b> de informática da Escola Técnica Magalhães Barata (localizada na região metropolitana de Belém do Pará) <b>não conseguiu apresentar uma proposta coerente com os fundamentos do ensino médio integrado</b> .
Amostra 3	Os resultados almejados estão potencializados na perspectiva de que a <b>concepção de formação integral</b> possa nortear, de fato, a ação pedagógico-formadora na educação média. Quanto à percepção do professor que atua na modalidade, identificou-se o perfil daqueles que atuam nessa modalidade, e a sua percepção sobre a concepção de formação integral, buscando os pontos convergentes/divergentes entre a concepção de formação integral e os pressupostos norteadores do Ensino Médio Integrado.
Amostra 4	Isso resultou na <b>ressignificação da prática educativa</b> dos monitores, pois eles se apropriaram de novos métodos de abordagem e passaram a utilizar o plano de estudo e da colocação em comum de modo mais eficiente e efetivo. A resignificação da prática educativa dos monitores também se deu em relação à compreensão da agroecologia, que passou a ser entendida não apenas como uma prática sustentável, mas também como uma estratégia de diálogo, resgate e valorização do conhecimento dos agricultores.
Amostra 5	O tema investigado abriu possibilidades para pensar a Educação Física na perspectiva de sua inserção na totalidade concreta do ensino técnico e de atuar nessa perspectiva para viabilizar a plenitude das possibilidades humanas, <b>num movimento de busca de transformação</b> .



Amostra 6	Entendemos que o Ensino Médio, integrado à Educação Profissional na modalidade EJA, exige uma formação específica de educadores objetivando a <b>reestruturação das práticas educativas</b> , as quais poderão transformar nossa sociedade.
Amostra 7	Os resultados da investigação demonstram que na última década as políticas educacionais revelam esforços no sentido de superar a dualidade mencionada, propondo um ensino médio integrado à formação profissional. Conclui-se que a formação de professores do ensino médio ainda é um grande desafio, embora uma análise da atual <b>proposta para a formação dos professores da EPTNM apresentada pela SETEC/MEC</b> mostre que ela pode ser como um caminho para a formação necessária a estes profissionais.
Amostra 8	Daí a grande relevância social de sua ação. Por isso acreditamos na escola, principalmente na escola que seja realmente comprometida com a “formação de gente que forma gente”, tendo como principal essência a <b>valorização da pessoa, a valorização do cidadão</b> (p. 174).
Amostra 9	Analisando os dados mediante relatos, depoimentos e da própria prática pedagógica dos professores pesquisados, os dados revelados apontaram para as seguintes conclusões: I) Os saberes mobilizados na formação docente não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim num conjunto de ações no dia-a-dia do trabalho docente; II) Os saberes são constituídos ao longo da trajetória profissional e, particularmente, diante das experiências na prática pedagógica. III) A (re) construção da docência se <b>faz no decorrer das aprendizagens do dia-a-dia da sala de aula, configurando-se como um processo contínuo</b> , que acompanha todo percurso pessoal e profissional, marcado pelas experiências vivenciadas em diferentes contextos; IV) Aprende-se e ensina-se no exercício da própria docência e em interação com outras pessoas mediados pelos saberes docentes; V) Os desafios a serem vencidos na atuação do professor na Educação Profissional Técnica despontam para a necessidade de uma formação docente contextualizada nos princípios dos conhecimentos tecnológicos e VI) Cabe a Intuição (IFMT) adotar uma política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada calcada nos princípios do currículo integrado, unificando os conhecimentos da área da educação básica com a área da educação profissional.

QUADRO 2 – TIPO DE MUDANÇA PROPOSTA

FONTE: O autor (2013).

Tomando-se como análise as considerações dos resultados obtidos, pode-se dizer que todas as dissertações tendem a comunicar os resultados com caráter demonstrativo, próprio das dissertações de mestrado (SEVERINO, 2007 p. 222), como se observa na eleição dos termos: “como [professores e alunos] percebem a proposta” (amostra 1); “explicita a concepção” (amostra 2); “identificou-se o perfil [...] e a sua percepção [dos professores]” (amostra 3); “isso resultou” (amostra 4); “Os resultados da investigação demonstram” (amostra 7). Percebe-se, contudo, que 70% das dissertações se manifestam no sentido de propor alguma mudança efetiva no contexto de análise do objeto, é o que pode ser percebido nos trechos das seguintes dissertações: “verificando a necessidade” (amostra 1); “possa nortear, de fato” (amostra 3); “e de atuar nessa perspectiva para viabilizar” (amostra 5); “exige uma formação específica de educadores” (amostra 6); “mostre que ela pode ser como um caminho para a formação necessária a estes profissionais” (amostra 7); “escola que seja realmente comprometida” (amostra 8); “despontam para a necessidade de uma

formação docente” (amostra 9). Dessas produções, elegem-se as seguintes mudanças mais evidentes: reestruturação da prática docente do ensino médio integrado articulada com os pressupostos de uma formação integral, que leve em consideração os contextos social, econômico e político como elementos orgânicos que engendram a proposta neoliberal.

### 3.1.3 Pressupostos epistemológicos e gnosiológicos

Entre os pressupostos epistemológicos está o princípio da causalidade, “que se entende como antecedente ou conjunto de antecedentes cujo conseqüente é invariável e incondicionalmente chamado de efeito” (GAMBOA, 2008, p. 74). Antes de se adentrar na análise desse princípio, constatou-se que o posicionamento dos autores quanto à concepção de ciência como resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (amostra 2); relaciona-se ao caráter teleológico da natureza humana no contexto da natureza criada, ou seja, o homem, diferente dos animais irracionais, detém a capacidade de transformar a si mesmo, além de transformar a natureza para atender suas necessidades vitais e sociais (amostra 3); o homem diante da dúvida, diante de um processo que se constrói pelos erros e pela negação, por rupturas e continuidades e, sobretudo, por interesses humanos (SOARES, 1996) (amostra 5); saber metódico e sistematizado (amostra 8).

Observa-se que a concepção de ciência, implícita ou explicitamente<sup>28</sup> prevista nas pesquisas, se manifesta na capacidade do ser humano em modificar a natureza para a própria sobrevivência.

Já a causalidade, observada nas dissertações analisadas, é assimilada como relação entre o texto e o contexto, analisando-se as políticas para implementação dos documentos legais que viriam a reformular as políticas para educação profissional, ou seja, a explicação dos fenômenos está em seus contextos; enaltecem o posicionamento dos teóricos a respeito da temática que apontam os meandros, ou seja, uma mediação complexa, que direta ou indiretamente se relacionam com a implementação de novas políticas, resultantes de uma sequência

---

<sup>28</sup> Os autores das demais dissertações (amostras 1, 4, 6, 7 e 9) não apresentam, explicitamente, uma concepção de ciência. Contudo, os processos de pesquisa utilizados nessas pesquisas conferem o mesmo direcionamento explicitado nos demais trabalhos.

histórica de fatos, destacando as suas contradições. Essa constatação pode ser corroborada pelos trechos selecionados das amostras, conforme quadro a seguir:

Amostra 1	De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esperava-se que a promulgação de um novo Decreto se constituiria num dispositivo transitório, que pudesse garantir ao mesmo tempo a pluralidade de ações nos sistemas e instituições de ensino e a mobilização da sociedade civil em torno do assunto. <b>Entretanto, isto se apresentou de forma tímida</b> , o que provocou a fragmentação da proposta de integração entre a educação básica e a formação profissional (p.25).
Amostra 2	De certa forma, a educação profissional foi abortada da responsabilização do Estado e adotada temporariamente por meio das iniciativas de terceiro setor estruturada no PROEP com as concepções de mercado ditadas pelo BID conferindo a educação profissional alto investimento. Porém, o investimento estava condicionado àquela instituição que demonstrasse competência técnica e política, consubstanciadas através do cumprimento de metas do PROEP; tal seria a mais contemplada com financiamentos desse programa, o que evidencia que a gestão da educação profissional foi regida por princípios de competitividade e produtividade fortemente fundamentada em uma política de resultados. <b>Contudo, num período de 05 (cinco) anos após a implantação do PROEP, a instituição terceirizada que assumisse o desenvolvimento da educação profissional ficaria a mercê de sua própria sustentabilidade, contando apenas com os arranjos produtivos locais, tais como convênios, colaborações técnicas, captação dos recursos externos por meio de projetos sociais nas esferas dos setores públicos e privados</b> , ou seja, o Estado retirar-se-ia paulatinamente de sua responsabilidade (p. 62).
Amostra 3	No que se refere ao fundamento legal, o Decreto 5.154/2004 formaliza as condições normativas em termos institucionais. <b>Entretanto, não legisla sobre as garantias necessárias à implementação adequada da modalidade nos estabelecimentos de ensino</b> , no que tange a uma política de formação de professores centrada na perspectiva da integração, além de não materializar condições objetivas de financiamento para que a modalidade possa ser planejada a longo prazo, na direção de uma política de Estado (p. 63).
Amostra 4	Assim, a abordagem do tema solos é importante para propiciar aos estudantes uma visão mais ampla e integrada do meio ambiente. <b>No entanto, a implantação das propostas curriculares dos PCNs referentes a solos apresenta dificuldades devido à formação deficiente dos professores em conteúdos de solos e falhas nos livros didáticos (LIMA, 2005)</b> . Pesquisas têm mostrado que os professores apresentam dificuldades tanto conceituais como metodológicas na abordagem do tema (PINTO SOBRINHO, 2005) (p. 20-21).
Amostra 5	Nesse sentido, há um consenso raro: a necessidade da formação profissional adequada para atender às demandas específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos como uma sala ou quadra de aula. <b>Mas, a inclusão da Educação Física no âmbito do ensino técnico necessariamente implica em mudanças no sistema de ensino, e há que se considerar a prática reflexiva como aspecto importante a ser considerado quanto à consecução dos resultados almejados pela escola</b> , pois, como Mittler (2003, p. 184) sugere, "criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação" (p. 22-23).
Amostra 6	De acordo com Ghiraldelli (2000), o manifesto foi redigido pelo Professor Fernando de Azevedo, publicado, pela primeira vez, em 1º de julho de 1959, simultaneamente, por O Estado de São Paulo e pelo Diário do Congresso Nacional. Posteriormente, foi reproduzido pelo Diário de Notícias e pelo Jornal do comércio, ambos do Rio de Janeiro, bem como pelo Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de S. Paulo e pela Revista de Estudos Pedagógicos. <b>Contudo, nos anos 30, nada de expressivo ocorreu para a Educação de Jovens e Adultos</b> (p. 34).
Amostra 7	A grande maioria destes profissionais é preparada para desenvolver suas atividades nas suas áreas de atuação específicas, <b>mas, em face desta demanda do mercado de trabalho por profissionais técnicos e pelo consequente aumento significativo de vagas para docentes, acabam por contribuir para um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira</b> , uma vez que adentram ao

	mundo acadêmico das graduações e na ETPNM, sem, no entanto, terem em seu currículo disciplinas específicas para o exercício da docência (p. 73).
Amostra 8	Assim, o modelo pedagógico inspirado pela Escola Nova foi tido como a solução para os problemas sociais e Pilotto constituiu-se em exemplo de intelectual educador (MIGUEL, 2005). Na sua gestão mais de mil escolas foram criadas e nelas houve a tentativa de implantar o modelo pedagógico mais avançado. <b>Contudo, o modelo não deu conta do movimento social</b> (p. 42).
Amostra 9	<b>Observa-se, contudo, que existe uma grande lacuna entre o discurso e a prática dos propósitos estabelecidos pela legislação pertinente</b> , visualize-se uma lacuna significativa entre a ideia difundida pelos parâmetros curriculares específicos para a formação no ensino técnico de que é de realizar o planejamento educacional orientado por princípios amplos, comprometidos com uma visão contemporânea, real e ideal, de homem e de mundo, sem as amarras específicas que tradicionalmente as reduz a reproduzoras de um modelo educacional que, cotidianamente se evidencia a sua falência para as demandas sociais, políticas, econômicas e culturais para as gerações futuras (p. 62).

QUADRO 3 – RELAÇÕES DE CAUSALIDADE PRESENTES NAS PRODUÇÕES  
 FONTE: O autor (2013).

Nesse momento, parte-se para análise dos pressupostos gnosiológicos presentes nas pesquisas, que são entendidos como a relação entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento. Essa relação se constrói, nas pesquisas analisadas, tomando como ponto inicial os documentos legais, o aporte teórico, os relatos dos participantes das pesquisas que utilizam as técnicas de questionário e entrevistas, as observações que se constituem a totalidade complexa em que os pesquisadores se deparam.

As maneiras de abstrair se constituem na seleção de elementos comuns, conforme asseverado no quadro que aborda a organização, sistematização e tratamento de dados e informações, evidenciando ocorrências similares nos depoimentos colhidos por meio de entrevistas e questionários; na relação de eventos similares nas pesquisas que utilizam as técnicas de observação e pesquisa ação; na identificação de meandros históricos e políticos contraditórios nas análises bibliográficas e documentais. A maneira de abstrair se relaciona com o conceito de generalização, momento em que os pesquisadores classificam essas informações para compreensão do conjunto de elementos, pondo-os em evidência.

### 3.1.4 Pressupostos ontológicos

Dentro do que foi estabelecido como objetivo dessa dissertação, propõe-se, a partir desse momento, apresentar os pressupostos ontológicos presentes nas dissertações ora em análise. Para tanto, elegeu-se, num primeiro momento, as

seguintes concepções: homem; educação; sociedade; trabalho; e currículo. Após análise dos apontamentos quanto às concepções de currículo, fez-se necessário um aprofundamento sobre a interdisciplinaridade, haja vista que todas as dissertações apontavam para esse instituto como uma das possibilidades para a superação de um ensino médio integrado fragmentado. Isso também aconteceu quando da análise das concepções de trabalho presentes nas dissertações, em que foi constatado que 7 dissertações apontam o trabalho como princípio educativo como outra proposta para superação desse desafio. Após considerações a respeito dessas concepções, pretende-se cotejar esses resultados para explicitar, no Capítulo IV, se os pressupostos gnosiológicos, epistemológicos e, principalmente, os pressupostos ontológicos contribuem para entender a formação de professores para o ensino médio integrado, momento em que se apresenta outro quadro, relacionando os apontamentos dos autores.

#### 3.1.4.1 Concepção de homem

Entre os pressupostos ontológicos, as produções apresentam as seguintes concepções em relação ao homem, conforme quadro a seguir:

Amostra 1	Ser <b>histórico-social</b> concreto, em sua totalidade histórica, sujeito histórico, capaz de transformar a si mesmo e transformar a realidade em que vive.
Amostra 2	Como <b>ser integral</b> que desenvolve sua identidade política e social no confronto com outros sujeitos afim de construir o processo de individualização e intersubjetividade.
Amostra 3	Como <b>sujeito integral</b> , que intervém no processo de modificação da natureza.
Amostra 4	Homem na sua relação com a natureza, como agente que a pertence e a modifica ( <b>agente transformador</b> ).
Amostra 5	Como um ser em aberto, <b>em movimento</b> , e composto/complexo, combinando várias dimensões e aspectos.
Amostra 6	Como um <b>ser de direito</b> , com acesso a um bem real, social ou simbolicamente importante, de forma igualitária.
Amostra 7	<b>Influenciado pelo processo de globalização da economia</b> , reduzindo o seu papel de cidadão, pois o transforma num potencial consumidor, sem levar em conta o homem enquanto ser humano.
Amostra 8	Como <b>centro e medida de tudo</b> . Para existir, o homem é obrigado a produzir sua própria vida, adaptando a natureza a si, o que o constitui como homem.
Amostra 9	Em <b>constante construção</b> , revendo e reformulando seus saberes; sua forma de agir no mundo.

QUADRO 4 – CONCEPÇÕES DE HOMEM PRESENTES NAS PRODUÇÕES  
FONTE: O autor (2013).

Cinco dissertações concebem o homem como sujeito ativo, transformador de uma realidade (amostras 1, 3, 4, 8, 9) ao passo que as demais (amostras 2, 5, 6 e 7)

o concebem como resultado do condicionamento de estruturas e processos de determinado processo, ainda que o considerem (amostra 6) como um ser de direitos.

Os autores que o concebem como agente transformador dialogam com a concepção marxista de homem e está diretamente relacionada à concepção de trabalho, uma vez que, de acordo com Marx, quando do surgimento do homem, o seu início se efetiva no momento em que é obrigado a produzir a sua existência, adaptando a natureza a si (SAVIANI, 2012, p. 154).

A concepção de homem adotada pelos autores das produções analisadas encontra na proposta de um ensino médio integrado a implementação de uma política de formação de professores que o entende como agente consciente do seu papel dentro da dinâmica do modo de produção capitalista. Para tanto, a classe trabalhadora deve ser vista diante dessa política como agente que deve “desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo, e assim por diante” (KUENZER, 2011, p. 685).

#### 3.1.4.2 Concepção de educação

A respeito das concepções de educação presentes nas produções, encontramos:

Amostra 1	Que seja capaz de desenvolver os <b>princípios da formação integrada</b> ; síntese da formação básica e formação para o trabalho.
Amostra 2	Vislumbra <b>compreender os processos contraditórios</b> que envolvem a produção material e imaterial da humanidade, desvelando as ideologias, desnaturalizando e desmitificando valores da classe dominante e os processos bizarros e injustos que mararam a sociedade.
Amostra 3	Educação como o processo pelo qual as pessoas têm acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivem e educação como <b>apropriação de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção</b> .
Amostra 4	Processo integral porque envolve além do aprendizado escolar e inserção econômica dos estudantes no mundo do trabalho, <b>uma preparação de sujeitos sociais para conhecer e transformar criticamente a realidade</b> .
Amostra 5	<b>Que corrija ou compense os defeitos do modelo econômico excludente</b> , produzindo identidades e configurações em que o ser humano, na sua integralidade, constitua o eixo central das práticas pedagógicas.
Amostra 6	Que articula <b>trabalho, cultura, ciência e tecnologia</b> , como fundamentos, assegurando os conhecimentos escolares numa perspectiva de oferta pública e gratuita de formação para o trabalho.
Amostra 7	Que sofre amplas reformas no ensino; <b>procura adequar-se às mudanças e ao mercado de trabalho</b> , vinculando-se cada vez mais ao projeto neoliberal.
Amostra 8	Formar cidadãos capazes de <b>conviver em sociedade de forma respeitosa e solidária</b> , sempre tratando o outro como um ser que tem um fim em si mesmo e que

	não pode ser usado como objeto.
Amostra 9	Como o referencial permanente de formação geral que conclui-se como objetivo fundamental o <b>desenvolvimento integral do ser humano</b> informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores. A educação é dinâmica e histórica, nos levando a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas.

QUADRO 5 – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PRESENTES NAS PRODUÇÕES  
 FONTE: O autor (2013).

O que se evidencia na análise da concepção de educação presente nas produções é a formação para o trabalho, ordenado por um modelo que exclui (projeto neoliberal) e que está em constante modificação. Essa formação para o trabalho é concebida como emancipação do homem diante dessa realidade, tomando como determinante para esse fim o termo formação integral.

Essa concepção que, segundo Ramos (2011, p.21), “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”, não constituiu, conforme fora delineado no Capítulo II, item 2.2, as políticas educacionais para o ensino médio integrado, na história da educação profissional brasileira como um imperativo para a formação da classe trabalhadora.

### 3.1.4.3 Concepção de sociedade

Sobre a concepção de sociedade presentes nas dissertações, destaca-se:

Amostra 1	Mais <b>humana, mais democrática e menos excludente</b> .
Amostra 2	Que vivencia uma série de mudanças estruturais nos diferentes campos do conhecimento e das <b>organizações sociais</b> ; perspectiva capitalista de sociedade; excludente e hierárquica que <i>alicerça o status quo</i> .
Amostra 3	<b>Complexa, individual, capitalista e heterogênea</b> ; de classes divergentes ideológica e materialmente que, por isso, mantém um sistema eficiente de multiplicação de mercadorias.
Amostra 4	Como agente <b>que atribui sentido, valor ou função aos significados e valores das coisas percebidas</b> .
Amostra 5	Que <b>oprime e reprime manifestações de criação</b> , liberdade e busca por igualdade de direitos; erguida em função do trabalho (ou labor); <b>que criou um aparato consumista para atender a esse apelo</b> : academias, intervenções estéticas, moda, medicamentos, cosméticos, entre outros.
Amostra 6	Que <b>exclui os sujeitos de uma série de bens culturais</b> que sempre foram apropriados pelos grupos hegemônicos, entre esses, a própria educação.
Amostra 7	Que traz na sua matriz de produção e reprodução a <b>distribuição desigual das riquezas produzidas socialmente</b> .
Amostra 8	<b>Construção efetivamente democrática</b> , de acordo com uma ética fundada na justiça, na igualdade e na solidariedade humana. <b>Como estrutura excludente</b> .

Amostra 9	Globalizada, <b>portadora de novos padrões de produtividade e competitividade.</b>
-----------	------------------------------------------------------------------------------------

QUADRO 6 – CONCEPÇÕES DE SOCIEDADE PRESENTES NAS PRODUÇÕES  
 FONTE: O autor (2013).

A concepção de sociedade está condicionada a um processo de manutenção do *status quo* da classe dominante, que, atrelada à concepção de educação analisada no item anterior, se pretende superar por meio da formação para o trabalho.

Nota-se a presença de uma função ideológica desempenhada pela sociedade nas concepções ora apresentadas nas amostras 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 9 que, de acordo com Duarte (2003, p. 15), “seria a de enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’”. Desenvolvendo a expressão “mais atuais” a que Duarte se refere, encontramos a “questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza” (2003, p. 15). Analisando o posicionamento do autor da amostra 4, na tentativa de se verificar uma posição, ainda que implícita, não ficou evidenciada uma concepção clara de sociedade que evidenciasse o posicionamento das demais produções.

Já foi objeto de discussão, na Tabela 8, que os autores brasileiros expoentes nas pesquisas que envolvem a educação profissional não foram citados e não há apreensão do objeto conduzida pela abordagem materialista histórica, conforme observado na Tabela 9, pelo autor dessa produção. Apresenta-se, diante dessa constatação, o desafio de se tentar entender a formação de professores para o ensino médio integrado, na perspectiva de uma educação integral, mediante a adoção de fundamentação teórica divergente à da abordagem marxista na pesquisa em educação.

As concepções até então apresentadas (homem, educação e sociedade) serão objeto de relação para entender a concepção de trabalho presente nas dissertações ora em discussão, análise que é apresentada no item a seguir.



### 3.1.4.4 Concepção de trabalho

A respeito do trabalho, identificam-se as seguintes concepções nas 9 produções:

Amostra 1	Como <b>princípio educativo</b> ; como categoria básica, que por sua vez, estrutura o modo humano de existência, visto que é no processo de trabalho que se gesta o processo de conhecimento e é onde se pode <b>produzir consciência da realidade</b> , ou, dialeticamente pode-se gerar, produzir alienação à realidade posta (p. 30). <b>Transforma a matéria, a natureza</b> (p. 40).
Amostra 2	Nessa perspectiva, a concepção de trabalho está associada à concepção de ciência, resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e <b>transformação dos fenômenos naturais e sociais</b> (p. 24). A visão de trabalho é concebida como categoria ontológica da <b>práxis humana</b> que se manifesta de forma específica conforme o grau de “desenvolvimento social atingido historicamente” pela humanidade em suas relações sociais de produção (p. 23).
Amostra 3	Ainda, podemos refletir sobre a concepção de trabalho como “ <b>força de trabalho</b> ”, e, por esse viés, caracteriza-se como o recurso exclusivo da <b>humanidade para enfrentar a natureza</b> (p. 43).
Amostra 4	<b>Trabalho como realidade formativa</b> : a formação integral e personalizada dos alunos, numa perspectiva de cidadania, inclusão social e o desenvolvimento rural em bases sustentáveis (p. 12).
Amostra 5	Quem pode cantar não são os amanhãs, somos nós, hoje, entrevendo a possibilidade de outro mundo. Porque este está estafado pela <b>exploração do trabalho</b> e pela mercadorização da vida, e cimentado com a mentira (p. 31).
Amostra 6	Essas mudanças, em consequência dos processos de acumulação flexível, tiveram seu primeiro impacto no âmbito do trabalho, que é assinalado pela <b>instabilidade perante as relações de assalariamento</b> em detrimento da terceirização, da diminuição dos postos de trabalho, da precarização dos serviços, do trabalho informal e do aumento do desemprego, o que se configurou num quadro que parece ser irreversível (p. 21).
Amostra 7	<b>O mundo do trabalho exige indivíduos autônomos</b> , capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar novos problemas ou antecipar-se a eles (p.69); mercado de trabalho cada vez mais flexível, mutável, o qual, impulsionado por um ritmo acelerado de avanços tecnológicos, obriga-o a estar sempre aprendendo coisas novas (p. 76).
Amostra 8	Já o trabalho é o ato de <b>agir sobre a natureza</b> , adaptando-a. Assim, o trabalho define a essência do homem, pois para continuar existindo este precisa, continuamente, <b>produzir sua existência</b> pelo trabalho (p. 89).
Amostra 9	O pensamento dos professores acima é contextualizado pela a ideia de que a formação integrada sugere a questão de superar a dicotomia de que o ser humano vem sendo dividido e fragmentado historicamente em sua trajetória de formação entre o que chamamos de <b>divisão social do trabalho</b> , com as questões relacionadas entre a ação de executar e a ação de pensar e dirigir e/ou planejar (p.175).

QUADRO 7 – CONCEPÇÕES DE TRABALHO PRESENTES NAS PRODUÇÕES

FONTE: O autor (2013).

A concepção de trabalho em evidência nas pesquisas é apresentada como uma atividade que sofre influências de diversos fatores gestados pelo projeto neoliberal e, ao mesmo tempo, é visto como indissociável da educação (trabalho como princípio educativo).

Desenvolvendo essa constatação, encontramos nas amostras o trabalho como transformação da natureza. Como já evidenciado no Capítulo II, item 2.1 (TRABALHO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS), concebe-se o homem como agente transformador da natureza para prover a sua existência e, portanto, tornando-se um ser de trabalho (característica própria do ser humano). A concepção de trabalho está diretamente relacionada à educação, haja vista que se torna o principal meio para manutenção de sua espécie, uma vez que é por meio dela que, intencionalmente, o homem transmite para as futuras gerações o conhecimento produzido histórica e coletivamente pela humanidade (SAVIANI, 2003, p. 13).

Diante dessas considerações e conforme apontado na parte introdutória da análise quanto aos pressupostos ontológicos, parte-se para análise do posicionamento dos autores quanto ao trabalho como princípio educativo.

#### 3.1.4.4.1 Percepções a respeito do trabalho como princípio educativo

As percepções dos autores quanto ao trabalho como princípio educativo encontram-se relacionadas no quadro a seguir.

Amostra 1	<p>Em decorrência da análise do caso paranaense, o que se pode verificar é que esta nova política afeta diretamente a realidade escolar, constituindo por sua vez um dos grandes desafios na área da Educação; <b>a formação dos docentes que atuarão nesta forma de ensino sob uma nova concepção de educação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo</b> e que considera o homem em sua totalidade histórica e a <b>articulação entre o trabalho manual e intelectual</b>, presentes no processo produtivo contemporâneo (p. 14).          (...)          Desta forma, partindo da análise do princípio educativo do trabalho, proposto por Gramsci para a Escola Unitária, <b>pode-se problematizar a possibilidade de uma escola com fundamentos unitários para o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional na realidade em que nos inserimos</b>, tomados como referencial teórico para sua proposta curricular, e difundidos através do documento orientador elaborado pela SEED-PR (2006) (p. 39).          (...)          Entretanto, para que tal prática pedagógica se efetive, se faz necessário compreender que o princípio educativo presente na proposta da escola unitária de Gramsci <b>pressupõe relação entre teoria e prática, entendida não apenas como uma estratégia didática, mas como política</b>, uma vez que está diretamente relacionada ao homem coletivo que se quer formar, determinado por um tipo de sociedade que se deseja. Desta forma Gramsci contrapõe-se à escola clássica, defendendo a democratização da cultura para os trabalhadores como forma de superação de sua formação profissional estreita, tanto a adquirida nas escolas profissionais quanto a adquirida no interior do processo produtivo, através das experiências e ações do cotidiano do trabalhador (p. 43).</p>
Amostra 2	<p>E, o trabalho pedagógico, portanto, far-se-á por meio do trabalho como princípio educativo, no sentido de <b>que o ensino deve explicitar a relação entre a produção</b></p>

	<b>do conhecimento e o avanço das forças produtivas.</b> Nessa perspectiva, a concepção de trabalho está associada à concepção de ciência, resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (p. 24).
Amostra 3	A relação em primeira instância é ontológica, pois o trabalho é uma condição de existência. Assim, o ato de educar/formar se constitui numa necessidade primária, através da qual o homem garante por meio do trabalho a sua sobrevivência no ambiente natural. Por este prisma, o trabalho se configura como princípio educativo, <b>numa dimensão libertadora</b> (p. 47).
Amostra 4	(A dissertação não apresenta discussão que envolva o trabalho como princípio educativo)
Amostra 5	(A dissertação não apresenta discussão que envolva o trabalho como princípio educativo)
Amostra 6	Considerando-se essa afirmativa, entende-se que a formação dos profissionais da educação deve estar ancorada <b>num projeto de sociedade com base em políticas públicas e democráticas que possibilitem a unidade entre teoria e prática, pautada no trabalho como princípio educativo</b> por meio de uma sólida formação teórica e interdisciplinar e, sobretudo, com base numa gestão democrática e emancipatória para um novo modelo de relações sociais. (BRASIL, 2010) (p. 52).
Amostra 7	A formação unitária pretendida a partir desse novo ordenamento legal <b>tem base numa concepção de ensino que visa à formação omnilateral do jovem, articulando teoria e prática, e tendo o trabalho como princípio educativo e como elemento orgânico à formação do homem, em sentido histórico e social</b> (p. 40).
Amostra 8	Assim, o projeto tem como fundamento a concepção de escola básica e unitária. Tal concepção, segundo Küenzer (1997), surgiu do reconhecimento de que a sociedade contemporânea exigia um novo princípio educativo. Vale registrar que “princípio educativo” foi a expressão utilizada por Gramsci em relação às “formas próprias” que cada sociedade, em seu contexto histórico, dispõe para formar seus intelectuais. Logo, é latente a exigência de um novo princípio educativo, <b>que considere o mundo do trabalho e o que acontece no movimento real. Este princípio torna-se, então, o ponto de partida para a organização da escola</b> (p. 89) (...) <b>Nesta perspectiva é importante destacar que o trabalho como princípio educativo não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, e sim um princípio ético-político, princípio que fundamenta a organização curricular do Curso Médio Integrado</b> (p. 91).
Amostra 9	Para isso, a estrutura e a ação proposta nos currículos devem permitir a formação do docente crítico, reflexivo, que incorpore a pesquisa como princípio educativo, numa perspectiva sócio-histórica. Tem-se, assim, possibilidade de superar o processo de ensino fragmentado, privilegiando ações integradas e pensando o currículo em sua amplitude de saberes e diversidade de modalidades de execução (p. 71). (...) Significa que deve buscar e direcionar as questões prioritariamente para o campo do trabalho, como princípio educativo no sentido de <b>superar a dicotomia do trabalho manual e trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e de formar trabalhadores capazes de se tornarem cidadãos atuante numa sociedade</b> (p. 178).

QUADRO 8 – PERCEPÇÕES A RESPEITO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO  
FONTE: O autor (2014).

As percepções dos autores a respeito do trabalho como princípio educativo envolvem: a articulação do trabalho manual e intelectual, pressupondo relação entre teoria e prática, como superação de uma formação profissional estreita (amostra 1); o estabelecimento de um ensino que explicita a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas (amostra 2); pretensão de uma

dimensão libertadora (amostra 3); unidade entre teoria e prática (Amostra 6); a formação omnilateral do jovem, articulando teoria e prática (amostra 7); o fato de que o considere como princípio ético-político e ponto de partida para organização da escola (amostra 8); a superação da dicotomia do trabalho manual e trabalho intelectual, tornando os cidadãos agentes ativos (amostra 9).

Como foi observado, o ensino médio se constituiu, historicamente, em caráter ambíguo, ou seja, presta-se para a formação para o mundo do trabalho, mas, também, para a continuidade dos estudos. Essa dualidade corrobora o projeto hegemônico da classe dominante: a formação da classe dominada para o mundo do trabalho na perspectiva de apropriação das técnicas mais instrumentais sem a devida preocupação com a formação integral do sujeito, e a formação da classe dominante com a apropriação dos elementos mais intelectuais de modo a garantir a permanência dessa classe como dirigente.

Na tentativa de superar esse cenário, apontam os autores das produções ora em análise o trabalho como princípio educativo, enquanto expressão das relações sociais contemporâneas, como uma das opções para o enfrentamento do velho princípio educativo humanista tradicional.

Contudo, cabe ressaltar que “é ingenuidade [...] pensar ser possível, nas atuais condições, a superação da dualidade estrutural a partir da escola, posto que ela tem suas raízes na divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 1989, p. 3). Diante das características que envolvem a modernidade, há de se pensar na solução proposta por Gramsci de formação de um novo tipo de intelectual, o “intelectual moderno”, cuja formação alia a capacidade de atuar praticamente e o de desenvolver a capacidade intelectual (KUENZER, 1989, p. 3), nesse sentido, completa Kuenzer (1989, p. 3-4) que “o que se exige do homem moderno é uma formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real [...], para dominar a natureza e transformar as relações sociais”.

Essa proposta contempla uma dimensão politécnica, compreendida como uma educação que faz com que haja “apropriação dos princípios teórico-metodológicos” (KUENZER, 1989, p. 4), do ponto de vista do conteúdo. Em relação à estrutura, o ensino médio será único, sem a perspectiva da dualidade estrutural. Quanto ao método será teórico-prático, resgatando a união entre saber e produção. Será democrático, quanto à gestão, como síntese que supera o autoritarismo e

espontaneísmo e, por fim, com relação às condições físicas, será moderno e atualizado (KUENZER, 1989, p.5).

Prestes a concluir a elaboração do texto para defesa desta dissertação, foi publicado em 18 de junho de 2014, o Decreto 8.168 que altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse decreto, entre outras modificações, introduziu no art. 2º do Decreto nº 5.154, de 2004, que relaciona as premissas em que a educação profissional deverá observar, a “III - a centralidade do trabalho como princípio educativo;” e “IV - a indissociabilidade entre teoria e prática.”

Nota-se que as políticas públicas para a educação profissional estão, pelo menos no plano legal, cotejando as discussões a respeito da formação de uma educação para o trabalhador pautada nas discussões e pesquisas a respeito do tema. Resta-nos, contudo, acompanhar se a implementação será conduzida com vistas ao que os dispositivos legais estão preconizando.

#### 3.1.4.5 Concepção de currículo

Sobre o currículo, encontram-se as seguintes concepções:

Amostra 1	Assim a dicotomia no <b>currículo integrado</b> se torna uma realidade, pois é organizado com base em concepções educacionais diversas, fato este presente nas práticas educativas verificadas no decorrer desta pesquisa (p. 29). Entretanto, é importante pontuar que estamos inseridos em um processo histórico de travessia entre uma concepção de currículo voltada para atender às demandas imediatas do mercado e uma tentativa de construção de uma proposta curricular que se fundamente nos princípios de uma unitariedade possível na formação dos jovens que frequentam a escola pública atualmente (p. 101).
Amostra 2	Porém, apesar de considerar as variações conceituais, optei pela linha da teoria crítica, a qual compreende o <b>currículo como construção social</b> orientado pela educação progressista, diretamente relacionada a uma formação humana crítica, visando à emancipação dos sujeitos sociais na forma de ser e estar no mundo (p. 90).
Amostra 3	Posto isso, então, o <b>currículo prescrito</b> e/ou oculto deve contemplar, seja nas linhas e/ou nas entrelinhas (no discurso político do professor), todas as esferas da sociabilidade humana. Assim, deve representar as expectativas e aspirações das demandas sociais (p. 56).
Amostra 4	Os temas geradores tornam o currículo da EFA <b>adaptado à realidade de vida dos estudantes</b> , e são definidos a partir da realidade e da necessidade dos agricultores e contextualizados à região onde as EFAs estão inseridas (p. 9).
Amostra 5	É preciso que haja projetos institucionais comprometidos com a educação, que os currículos escolares contemplem as disciplinas que formem o cidadão como um todo e que os professores <b>tenham princípios norteadores</b> , que criem condições para seus alunos adotem esses valores (p. 71).

Amostra 6	Nesse contexto, os documentos legais assumem a concepção de ensino e de currículo, em que a <b>articulação trabalho, cultura, ciência e tecnologia</b> se constituem como fundamentos sobre que os conhecimentos escolares devem ser assegurados, numa perspectiva de oferta pública e gratuita de formação para o trabalho (p. 68).
Amostra 7	Entre as várias tentativas de melhorar a formação profissional, os currículos receberam a <b>influência de conhecimentos recém constituídos</b> , fazendo inchar as propostas curriculares, aumentando a carga horária, na crença de que a ciência dava formas à sociedade e não o contrário (p. 98).
Amostra 8	Consideramos, então, que o atual currículo está organizado por pressupostos que visam à formação humana, <b>como síntese da formação básica e da formação para o trabalho</b> (p. 97).
Amostra 9	Daí a importância que se dê o primeiro: ser desenvolvido e construído por meio de um fecundo debate entre as pessoas envolvidas na tarefa de conceber este currículo quer seja ele <b>integrado</b> ou não e, dentro do possível, com entidades de classe, vinculadas à própria à área profissionalizante e com os próprios interessados para que as propostas do curso atendam aos anseios dos alunos e da sociedade (p. 178).

QUADRO 9 – CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PRESENTES NAS PRODUÇÕES  
 FONTE: O autor (2013).

Percebe-se a concepção de currículo que engendra uma perspectiva de formação crítica (integral) e para o trabalho, cuja realidade não se vincula a um projeto emancipatório. O currículo é concebido pelas produções como: integrado, superando a forma em que atualmente é concebido, ou seja, com base em concepções educacionais diversas presente nas práticas educativas dos professores (amostra 1); como construção social orientado pela formação humana crítica (amostra 2); que deve contemplar todas as esferas da sociabilidade humana, representando as expectativas e aspirações das demandas sociais (amostra 3); adaptado à realidade de vida dos estudantes (amostra 4); que possuam princípios norteadores (amostra 5); que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia (amostra 6); que recebe influência de conhecimentos recém constituídos (amostra 7); como síntese da formação básica e da formação para o trabalho (amostra 8); integrado (amostra 9).

Machado (2006, p. 51-52) aponta para essa superação:

Inovar processos de ensino-aprendizagem a partir da concepção e implementação de currículos de qualidade superior. Isto é, propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base da formação de personalidades críticas e transformadoras

O currículo, como uma prática socialmente construída e historicamente formulada, deve ser concebido de forma a despertar o olhar crítico do aluno, contribuindo para a construção afirmativa da identidade do sujeito. Não obstante,

todas as dissertações destacaram a interdisciplinaridade como elemento indispensável para conciliar o projeto de uma formação integral. É o que se apresenta do item seguinte.

### 3.1.4.5.1 Percepções a respeito da interdisciplinaridade

Junto ao desmembramento da análise das concepções de trabalho presentes nas dissertações, que resultou na opção de análise do trabalho como princípio educativo, observou-se que, durante a leitura das percepções dos autores quanto à concepção de currículo, a interdisciplinaridade ocupa lugar de destaque nas produções, senão vejamos:

Amostra 1	<p>Trabalhar de forma interdisciplinar não significa que esteja ocorrendo no interior das salas de aula, e na formação dos sujeitos, uma ação educativa integrada. Neste contexto, a idéia de politecnia não está sendo efetivada (p.74).</p> <p>(...)</p> <p>Pode-se perceber algumas tentativas de interdisciplinaridade, <b>entendida muitas vezes como tentativas de uma possível integração entre as disciplinas e não na perspectiva de integração de todas as dimensões formativas do sujeito</b> (p. 102).</p>
Amostra 2	<p>A denominação “currículo integrado” tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. <b>O termo “interdisciplinaridade” surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. A integração ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (SANTOMÉ, 1998, p. 101).</b></p> <p>(...)</p> <p>Promover a organização curricular, como sustentam Fazenda (1991) e Luck (1994), por meio do movimento interdisciplinar, <b>favorece o diálogo entre as ciências e seus interlocutores, rompendo com práticas isoladas.</b> Requer, portanto, uma atitude de humildade e solidariedade para reverter ou minimizar os problemas que se manifestam ou mesmo circundam o cotidiano escolar, permitindo refletir sobre os conflitos e contradições presentes na realidade social vivificando e resignificando o conhecimento de forma reflexiva.</p> <p>Diante disso, a organização escolar deve ser redimensionada para compreensão mais abrangente da cultura que marca as instituições escolares em sua relação com o mundo do trabalho, em que o currículo escolar tornar-se-á um mecanismo de reprodução ou de transformação social. No entanto, à medida que se conhece que concepção educativa orienta o currículo prescrito, fica claro os caminhos pelos quais foram conduzidas à <b>formação humana</b>, tendo em vista, à concepção educacional que orienta tal prescrição, os conhecimentos selecionados e valorizados socialmente, as finalidades vislumbradas. Assim, descortinam-se as forças coercitivas, as tensões entre os grupos opositivos e principalmente desvelam-se os jogos de interesses do grupo majoritário em sua forma de condução aos ditames da educação (p. 104-105).</p>
Amostra 3	<p>Nessa perspectiva, os fundamentos do currículo integrado, serão problematizados a partir da pedagogia da interdisciplinaridade, compreendida como <b>um método capaz de reunir o saber, delimitar as fronteiras dos conhecimentos e entender a complexidade do mundo</b>, Santomé (1998). Assim, o trabalho pedagógico interdisciplinar almeja expressar, na síntese, o real que é histórico, pois é material e social à construção do sujeito. Sob esta ótica, o que se busca é a reconstrução da</p>

	<p>totalidade dos saberes representado pelos fenômenos e/ou relações, não mais pela prática disciplinar fragmentada, ao contrário, de forma contextualizada a partir de uma análise mais apurada da realidade, que vá além das aparências fenomênicas (p. 52). (...)</p> <p>Posto dessa forma, a teoria curricular de cunho integral será constituída pela formação geral, técnica e política, de caráter metodológico interdisciplinar, lastreada no processo histórico, que <b>inter-relaciona as particularidades/especificidades dos saberes</b>, em termos escolares e culturais, e nos pressupostos epistemológicos (p. 53). (...)</p> <p>Por esse prisma, os fundamentos epistemológicos à formação integral devem ser problematizados a partir da pedagogia da interdisciplinaridade, “[...] compreendida como um método capaz de reunir o saber, delimitar as fronteiras dos conhecimentos e entender a complexidade do mundo”, Santomé (1998, p. 44). Portanto, um trabalho interdisciplinar, que almeja expressar, na síntese, o real que é histórico, pois é material e social à construção do sujeito (p. 56). (...)</p> <p>Nessas circunstâncias entende-se que o trabalho interdisciplinar pode contribuir significativamente, desde que consubstanciado num planejamento inter-áreas, o que pode <b>favorecer a integração dos conhecimentos científico-tecnológicos e seus desdobramentos no cotidiano dos alunos, e nas relações sociais que envolvem saber, poder e posse material</b> (p. 87). (...)</p> <p>No que diz respeito às diretrizes programáticas e seus respectivos conteúdos, o trabalho coletivo interdisciplinar deve primar pelos aspectos: a) formação política do sujeito; b) domínio das bases conceituais de cada área; e c) articulação das bases conceituais com os fundamentos da ciência e seus desdobramentos tecnológicos (p. 90).</p>
Amostra 4	<p>A discussão desses impactos na abordagem transversal e interdisciplinar é uma forma do estudante <b>compreender as várias interfaces de um problema</b> (p. 20). (...)</p> <p>A interdisciplinaridade refere-se a uma <b>abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento</b>, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as <b>inter-relações entre os objetos de conhecimento</b>, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida (BRASIL, 1997) (p. 20).</p>
Amostra 5	<p>O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, desde a sua primeira turma de alunos, vem desenvolvendo um ensino de qualidade, voltado sempre para a realização do aluno como profissional e cidadão bem sucedido. Com esse compromisso, o CTISM oferece a seus alunos não apenas aulas tradicionais, <b>mas atividades que aliam teoria e prática num contexto interdisciplinar</b>, visando sempre às inovações tecnológicas. Oferece, ainda, oficinas e laboratórios adequados ao ensino de novas tecnologias, e oportuniza aos alunos dos cursos profissionalizantes viagens de estudos a feiras tecnológicas e a grandes empresas dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro (p. 115).</p>
Amostra 6	<p>Considerando-se essa afirmativa, entende-se que a formação dos profissionais da educação deve estar ancorada num projeto de sociedade com base em políticas públicas e democráticas que <b>possibilitem a unidade entre teoria e prática</b>, pautada no trabalho como princípio educativo por meio de uma sólida formação teórica e interdisciplinar e, sobretudo, com base numa gestão democrática e emancipatória para um novo modelo de relações sociais. (BRASIL, 2010) (p. 52).</p>
Amostra 7	<p>A interdisciplinaridade exige do professor <b>uma postura e um conjunto de ações diferentes das que vinham sendo adotadas até então</b>, nas quais este profissional atuava de forma mais solitária, desenvolvendo uma cultura individualista dentro de sua própria disciplina (p. 50). (...)</p> <p>O destaque especial dado à interdisciplinaridade tem base no princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, e que o ensino deve ir além da descrição, propiciando aos alunos a capacidade de analisar,</p>



	explicar, prever e intervir. Objetivos estes que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, <b>integradas em áreas de conhecimento</b> , puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação (p. 50-51).
Amostra 8	Sob a “capa de inovação”, encontra-se a necessidade de integrar interdisciplinarmente <b>os conteúdos clássicos e os temas transversais</b> . Ou seja, a transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar do conhecimento (p. 79).
Amostra 9	Uma determinação de grande importância na formação de professor da Educação Profissional é torná-lo capaz do autodesenvolvimento, buscando sempre o aprimoramento do trabalho docente, <b>inclusive em equipes interdisciplinares</b> (p. 87).

QUADRO 10 – PERCEPÇÕES A RESPEITO DA INTERDISCIPLINARIDADE

FONTE: O autor (2014).

Nesse quadro, foram selecionados trechos das dissertações objeto de estudo que abordam a interdisciplinaridade. Com o propósito de averiguar os conceitos que os respectivos autores emprestam para o termo, foram nucleados (em negrito) os principais excertos que trazem, no seu bojo, um posicionamento dos autores quanto aos conceitos que emprestam para esse instituto. Os autores das dissertações se posicionam a respeito do conceito de interdisciplinaridade relacionando-o a aspectos como: possível integração entre as ciências, mas não na perspectiva da formação integral e orientadas pelos preceitos da politecnicidade (amostra 1); formação humana (amostra 2); integração dos conhecimentos, inter-relações entre os objetos de conhecimento, unidade entre teoria e prática (amostra 3); que favorece o entendimento sobre determinado problema, uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, inter-relacionando-os (amostra 4); como contexto de abordagem do conhecimento (amostra 5); como aspecto para formação de profissionais da educação (amostra 6); mudança da postura do professor e integração das áreas do conhecimento (amostra 7); integração dos conteúdos (amostra 8); aprimoramento do trabalho docente em equipes interdisciplinares (amostra 9).

O que se sobressai da análise quando da interdisciplinaridade são as práticas incipientes no processo de ensino e aprendizagem quanto à possibilidade de abordar os conteúdos, na perspectiva de um currículo orientado para a formação integral. Isso implica, conforme destacado pelos autores, que práticas de ensino isoladas e compartimentadas devem dar lugar a práticas contextualizadas, na “busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista” (MACHADO, 2006, p. 64).

### 3.1.4.8 Percepções a respeito da formação de professores para o ensino médio integrado

Em 25 de junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência até 2024, que contempla 20 metas nacionais para a educação e as respectivas estratégias. Em relação à educação profissional técnica de nível médio, explicita a Meta 11: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.”

Para perquirir determinada meta, o PNE aponta 14 estratégias, entre as quais destacam-se a expansão das matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino.

De acordo com as sinopses estatísticas da educação básica publicadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2010, o número de matrículas na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Brasil era de 215.718. Em 2011, esse número saltou para 257.713 (aumento de 19,46%), em 2012 para 298.545 (aumento de 15,84% em relação ao ano anterior) e, em 2013, para 338.390 (aumento de 13,34% em relação ao ano de 2012), conforme tabela abaixo.

TABELA 10 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

ANO	ALUNOS	AUMENTO (%)
2010	215,718	
2011	257,713	19,46%
2012	298,545	15,84%
2013	338,39	13,34%

FONTE: O autor (2014).

Entretanto, o número de funções docentes na educação profissional não aumentou na mesma proporção de alunos. É o que se observa na tabela a seguir:

TABELA 11 – NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ANO	PROFESSORES	AUMENTO (%)
2011	68200	
2012	71896	5,4%
2013	73904	2,8%

FONTE: O autor (2014).

Uma das hipóteses para essa não correlação reside no fato da oferta de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD), uma vez que a oferta do número de vagas não implica, necessariamente, no aumento do número de professores.

Outro dado importante que retrata a formação inicial dos professores para a educação profissional é o aumento, quase que inexpressivo, de professores com ensino superior de 2012 para 2013 em relação ao índice de 2011 para 2012, conforme tabela a seguir, observando-se um aumento de 0,8% de 2012 para 2013.

TABELA 12 – NÚMERO DE PROFESSORES COM ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ANO	PROFESSORES COM ENSINO SUPERIOR	AUMENTO (%)
2011	61644	
2012	65220	5,8%
2013	65718	0,8%

FONTE: O autor (2014).

Com o propósito de averiguar as percepções dos autores das 9 dissertações quanto à formação de professores para o ensino médio integrado, foram selecionados trechos que apresentam essas percepções, que são apresentados no quadro abaixo:

Amostra 1	Em decorrência da análise do caso paranaense, o que se pode verificar é que esta nova política afeta diretamente a realidade escolar, constituindo por sua vez um dos grandes desafios na área da Educação; a formação dos docentes que atuarão nesta forma de ensino <b>sob uma nova concepção de educação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo e que considera o homem em sua totalidade histórica e a articulação entre o trabalho manual e intelectual, presentes no processo produtivo contemporâneo</b> (p. 14). (...)
-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Desde 2006 acompanho o processo de implantação do Ensino Médio Integrado, convivendo diariamente com o desafio da formação dos docentes que atuam neste curso, principalmente no que se refere ao entendimento desta proposta e as mudanças exigidas dos profissionais em sua ação pedagógica, evidenciando a necessidade de uma <b>nova prática educativa</b>, que busque a <b>integração entre os conhecimentos</b> propostos pela base nacional comum e os conhecimentos da base técnica (p. 14-15).</p> <p>(...)</p> <p>A partir dessas reflexões, surgiu a necessidade de buscar respostas sobre a implantação destes cursos e como promover uma formação continuada dos docentes para atuarem no Ensino Médio Integrado, garantindo a efetividade desta proposta e contribuindo diretamente na formação de seus estudantes/trabalhadores na perspectiva de uma <b>formação politécnica</b> (p. 15).</p> <p>(...)</p> <p>O percurso feito por meio da revisão bibliográfica em torno da problemática envolvendo a Educação Profissional e a formação dos sujeitos, tomando como categoria fundamental o princípio educativo do trabalho, possibilitou compreender a importância da integração entre os conteúdos e, em especial, a necessidade de formação docente para que estes compreendam e <b>assumam uma nova postura pedagógica</b> frente a esta forma de ensino, <b>articulando as categorias educação, ciência, cultura, tecnologia e trabalho</b> (p. 18).</p> <p>(...)</p> <p>Daí a necessidade de discutir no interior da escola, e nos cursos de Formação Continuada, a <b>concepção de educação</b> proposta para o Ensino Médio Integrado, partindo das discussões acerca da Politecnia e da Escola Unitária (p. 44).</p> <p>(...)</p> <p>Este seria um grande desafio para a Secretaria de Educação do Estado do Paraná: desenvolver políticas de formação e capacitação de docentes, para atuar diretamente com a Educação Profissional, que tenham consciência de seu papel enquanto educadores e que assumam compromisso com a <b>articulação dos conhecimentos histórico-sociais</b>, visando um processo de educação emancipatória que busque garantir o acesso e o direito de todo cidadão ao trabalho (p. 47).</p>
Amostra 2	<p>Concepção pedagógica e formação de professores: segundo o Documento Base (BRASIL, 2007). Neste sentido, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional apresentou o <b>trabalho, ciência, tecnologia e cultura</b> como categorias indissociáveis da formação humana integral (p. 112).</p>
Amostra 3	<p>Nesse sentido, subsidiado pelos aportes teóricos aqui discutidos, entende-se que o professor que atua no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas precisa criar uma estratégia de formação que conjugue três aspectos básicos: a) <b>Formação política</b>, no sentido aristotélico (1973), e na concepção de Arendt (1972), que significa repensar o papel da escola, e de forma imbricada, a formação profissional a partir da relação Trabalho-Educação, e seus desdobramentos socioeconômicos, políticos e culturais atuais, que estão assentados num sistema de produção excludente, que tem como principais características; as contradições entre as classes e o caráter volátil do capital, agora sem endereço "identificado". b) <b>Apropriar-se dos saberes instituídos e socialmente reconhecidos</b>, o professor precisa dominar os fundamentos pedagógicos e epistemológicos de sua área de formação, mas, além disso tem que saber situar a escola no seu tempo, procurando refletir sobre o papel da instituição diante das necessidades sociais (PISTRAK, 2000), KUENZER, 2001). Nesse sentido Freire (apud SAUL, 1996), sugere que o professor responda para si próprio as seguintes perguntas: Quem forma quem? Quem forma quem para quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê? c) <b>Construção de relações coletivas baseadas nos princípios éticos e democráticos</b>. Tendo a Ética como [...] voltar-se sobre a moral e os valores de um determinado contexto sócio-histórico [...] como construção humana, portanto, passível de modificação pela ação humana (MONTEIRO, 2000, p. 95) (p. 106).</p>
Amostra 4	<p>No entanto, a implantação das propostas curriculares dos PCNs referentes a solos apresenta dificuldades devido à <b>formação deficiente</b> dos professores em conteúdos de solos e falhas nos livros didáticos (LIMA, 2005). Pesquisas têm mostrado que os professores apresentam dificuldades tanto conceituais como metodológicas na</p>

	<p>abordagem do tema (PINTO SOBRINHO, 2005). Em geral, os professores do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental têm formação em pedagogia. Nesta habilitação os professores não têm complementação específica para ensinar ciências e, quando há, os conteúdos de solos são poucos trabalhados, resultando em deficiências conceituais (FALCONI, 2004). Um estudo realizado por Cirino (2009) mostrou que muitos professores das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), com formação em Curso Normal Superior, Pedagogia e Estudos Sociais, não abordam solos por acharem que é um tema complexo e difícil e, mesmo aqueles que abordam tem dificuldades de aprofundar o conteúdo e relacioná-lo com a temática ambiental. Além disso, nos livros didáticos o tema solos tem sido apresentado de forma fragmentada e desconectada e os professores por desconhecerem o assunto não conseguem identificar as falhas presentes nos livros (FALCONI, 2004). Os livros didáticos, em geral, de ciências e geografia apresentarem informações erradas e, ou, incompletas sobre conceituação do solo, caracterização morfológica, classificação, assim como nas relações estabelecidas entre o uso e a degradação dos solos (PINTO SOBRINHO &amp; CHAVEZ, 2000) (p. 21).</p>
Amostra 5	<p>As reuniões sistemáticas que estão sendo feitas, estão agregando os professores, com a visão de tentar uma <b>integração entre os conteúdos</b>, vincular mais as coisas, de buscar a aplicabilidade dos conhecimentos (p. 53).</p>
Amostra 6	<p>Dessa maneira, a formação de professores reflexivos e/ou professores pesquisadores se constitui um grande desafio, devido à complexidade em que se insere a profissão, bem como pelas relações de poder e de saber que se encontram imbricadas no seu entorno, das ideologias que permeiam e sustentam a racionalidade técnica presente na definição da profissão docente (p. 80). (...) As teorias de Freire apontam para uma proposta de <b>reflexão crítica sobre a prática</b>, de forma que a autenticidade dessa reflexão seja realizada sobre os homens em suas relações com o mundo e, simultaneamente, entre sua consciência e o mundo. Considera-se que a perspectiva de Freire se torna cada vez mais necessária para o desenvolvimento da EJA e para a formação de professores reflexivos (p. 83). (...) Esses depoimentos assinalam um dos aspectos preocupantes para a consolidação do PROEJA como política pública, se considerarmos, que, entre outros fatores, a formação dos professores é sobremaneira importante, visto que eles precisam <b>construir conhecimentos específicos</b> para trabalhar com essa modalidade de ensino (p. 113).</p>
Amostra 7	<p>O atendimento a um processo de <b>formação integral, unitária e politécnica</b>, que necessita de um ordenamento curricular e de integração entre as disciplinas, supõe desdobramentos político-pedagógicos que deflagrem novas formas de planejamento e avaliação, implicando ainda numa proposta de <b>formação de professores que atenda a esta concepção</b> (p. 46). (...) Conforme indica Machado (2008), para superar a atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos, é necessária uma política definida para a formação de professores que atenda as necessidades de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de <b>projetos interdisciplinares</b>. Esta política deve levar à consolidação de um sistema nacional de formação docente, que inclua a modalidade inicial, continuada, bem como estratégias de formação de formadores e que, em todas as discussões sobre formação de professores, seja incluída a formação para a docência da educação profissional, evitando-se dar continuidade à fragmentação das políticas (p. 78). (...) As discussões que estão sendo desenvolvidas por educadores experientes na luta pela formação de professores desta modalidade de ensino, e que há muito tempo trilham os caminhos da inclusão e da democracia na educação, estimulam-nos a ter esperança de ver a tão sonhada educação politécnica, unitária, integradora, permitindo ao jovem a sua verdadeira emancipação, uma vez que ela seja incorporada à política educacional e levada a efeito no cotidiano das nossas escolas (p. 90).</p>
Amostra 8	<p>Neste capítulo pudemos identificar que a história da oferta da educação profissional –</p>

	<p>Curso de Formação de Docentes – tanto no âmbito federal, como no estado do Paraná e no município de Cornélio Procópio segue a mesma lógica: <b>a implementação de políticas públicas descontínuas e atreladas aos interesses do mercado.</b> Assim, o ensino de um ‘ofício’ para os jovens da camada popular não considera sua formação como cidadão ou mesmo a continuidade de sua vida acadêmica, o que torna dual o ensino secundarista.</p> <p>Diante dessa estrutura excludente – a escola propedêutica versus a escola profissionalizante – cumpre-nos investigar como tal oferta tem ocorrido, levando em conta um dos principais objetivos da instituição escolar: a formação da cidadania (p. 61).</p>
Amostra 9	<p>Uma determinação de grande importância na formação de professor da Educação Profissional é torná-lo capaz do autodesenvolvimento, buscando sempre o aprimoramento do trabalho docente, <b>inclusive em equipes interdisciplinares.</b> Portanto, utilizar pressupostos da orientação conceitual Prática/Reflexiva e da Teoria das Competências na organização dos currículos de formação do professor da Educação Profissional é uma opção que as instituições responsáveis por este tipo de educação poderão assumir, buscando uma formação profissional que torne o professor/aluno capaz de: desenvolver a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (p. 87).</p>

QUADRO 11 – PERCEPÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

FONTE: O autor (2014).

Os pesquisadores apontam que: não há apreensão dos professores que atuam no ensino médio integrado quanto às propostas e mudanças exigidas para um repensar da ação pedagógica, evidenciando a necessidade de uma nova prática educativa, que busque a integração entre os conhecimentos propostos pela base nacional comum e os conhecimentos da base técnica (amostra 1); que associe à formação o trabalho, ciência, tecnologia e cultura (amostra 2); estratégias de formação que conjuguem formação política, apropriação dos saberes instituídos e socialmente reconhecidos e construção de relações coletivas baseadas nos princípios éticos e democráticos (amostra 3); ainda há uma formação deficiente quanto à apreensão dos conceitos e métodos (amostra 4); formação com foco na integração dos conteúdos (amostra 5); reflexão crítica sobre a prática e construção de conhecimentos específicos (amostra 6); atenda a uma formação integral, unitária e politécnica (amostra 7); ainda persiste uma proposta de formação com políticas públicas descontínuas e atreladas aos interesses do mercado (amostra 8); precisa desenvolver a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação os valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (amostra 9).

As percepções vão ao encontro de uma proposta que articule os conhecimentos sobre educação, integre as teorias e princípios que regem a

produção social do conhecimento, contemple as formas de organização dos espaços educativos, integre os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, o conhecimento científico, tácito e prática social, compreenda as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação e que se comprometa com o desenvolvimento das competências em pesquisa (KUENZER, 2011, p. 686-687).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando o homem como agente transformador da natureza para prover a sua existência e, portanto, tornando-se um ser de trabalho (característica própria do ser humano), a educação se torna o principal meio para manutenção de sua espécie, uma vez que é por meio dela que, intencionalmente, o homem transmite para as futuras gerações o conhecimento produzido historicamente e coletivamente pela humanidade (SAVIANI, 2003, p. 13).

Contudo, sabe-se que esse saber se produz dentro de relações sociais determinadas, portanto há que se considerar uma pretensão não neutra, haja vista que absorve a marca dos interesses dominantes (GRIGOTTO, 2002, P. 18).

Como se observou, a educação se reveste de intenções que se prestam às demandas do modo de produção vigente em cada período da história da humanidade. A exemplo do feudalismo, em que a educação se prestava aos interesses da classe dominante desse modo de produção, ou seja, a igreja católica.

De tempos em tempos, as contradições e lutas de classe dão início à gestão de outro modo de produção. É o que aconteceu durante a Baixa Idade Média (séculos XI a XV), em que movimentos inseridos nos contextos histórico, social, político e econômico alteram o cenário das relações sociais e provocam a instauração do modo de produção capitalista e a burguesia como classe dominante. E, para justificar e concretizar essa classe como revolucionária, o positivismo se apresenta como ideal teórico.

Com o desenvolvimento capitalista, as relações de trabalho vão tomando peculiaridades inerentes ao modo de produção e se organizam, a exemplo da grande indústria, com a mecanização e fragmentação do trabalho (final do século XIX e início do século XX). Essas relações determinam as dinâmicas das relações sociais, nas suas várias esferas da vida, revelando a separação entre concepção e execução do trabalho.

Nesse contexto de reestruturação produtiva, à educação se impõe a tônica dos interesses da classe dominante para a sua manutenção e reprodução. E, para



tanto, os processos ideológicos instauram processos de opressão e de alienação da classe dominada, submetendo-os aos interesses da classe hegemônica.

Num movimento de contradições, as lutas de classe agem como reação a esse ideário e se manifestam no seio das relações sociais culminando em políticas públicas, como é o caso da políticas para a educação profissional.

No entanto, desafios se instauram quando se perquire alcançar um projeto de formação da classe trabalhadora pautada na formação integral do ser humano. Com efeito, dentro do universo da educação profissional, o ensino médio integrado se apresenta como uma das opções para se alcançar esse objetivo.

Como foi observado, o ensino médio se constituiu, historicamente, em caráter ambíguo, ou seja, presta-se para a formação para o mundo do trabalho, mas, também, para a continuidade dos estudos. Essa dualidade corrobora o projeto hegemônico da classe dominante: a formação da classe dominada para o mundo do trabalho na perspectiva de apropriação das técnicas mais instrumentais sem a devida preocupação com a formação integral do sujeito, e a formação da classe dominante com a apropriação dos elementos mais intelectuais de modo a garantir a permanência dessa classe como dirigente.

A constituição histórica da educação profissional já denota, deste o Brasil Colônia, essa dualidade, em que o trabalho manual era desempenhado por índios e escravos. Como observamos, essa tônica prevaleceu durante o Império e período da República, com traços marcadamente assistencialistas e a separação entre o trabalho manual e o intelectual é legitimado pela política educacional no Estado Novo.

A 2ª Guerra Mundial, alterando as políticas econômicas quanto às importações, exigiu a reorganização da indústria brasileira no sentido de formar mão de obra para atender à demanda interna por produtos industrializados. A alternativa adotada foi uma formação aligeirada da classe trabalhadora em um sistema paralelo (criação dos cursos do SENAI) à formação oficial (Leis Orgânicas do Ensino).

A LDB de 1961 se orienta na lógica do capital em expansão e conduz a ótica observada nos institutos legais anteriores, ou seja, cursos que objetivam capacitar a classe trabalhadora para atender as demandas do mercado de trabalho. Já a LDB de 1971, pretensiosamente, ao universalizar o acesso à educação profissional de nível médio servia muito mais para frear a corrida dos novos concluintes do então 2º grau às universidades (CORDÃO, 2005, p. 49).

Nos dois governos do Partido dos Trabalhadores (PT), de 2003 a 2014, as políticas para a educação profissional adquirem novas perspectivas, justificadas, em grande medida, pelos planos de crescimento, retomando o interesse dos pesquisadores em relação a essa política de ensino, bem como à formação dos professores para atuarem nessa esfera da educação. Essas discussões e contexto político deram origem ao Decreto nº 5.154 de 2004, que articula o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, promovendo a possibilidade de abarcar o domínio das técnicas e saberes tecnológicos, não de forma meramente operacional, mas uma compreensão global do processo produtivo. Esse Decreto revogou o então Decreto 2.207, de 1997, que não dava chances à superação dos entraves entre a mercantilização da educação e o dualismo.

Feitas as considerações históricas que circundam o ensino médio integrado, chegaram-se a algumas conclusões quando da análise das 9 dissertações objeto de estudo.

Seguindo a linha de raciocínio apresentada no Capítulo III no que se refere ao esquema paradigmático (GAMBOA, 1987, 2008), apresenta-se algumas conclusões a respeito dos aspectos técnico, metodológico, teórico e epistemológico.

Quanto ao aspecto técnico, a opção dos autores pela revisão bibliográfica constitui a principal técnica utilizada, junto com pesquisa documental, entrevistas, observações, questionários e estudos de caso para investigação da formação de professores para o ensino médio integrado. Para organização e sistematização de dados e informações, quadros, tabelas e gráficos são as opções mais recorrentes, tratando os dados e informações contrapondo-os sob a luz de documentos legais e contextualizando o objeto historicamente.

Quanto ao aspecto teórico, os principais fenômenos evidenciados nas pesquisas se referem à formação de professores para o ensino médio integrado que articula educação, ciência, cultura, tecnologia e trabalho, bem como as contradições presentes na relação entre o que emana dos documentos legais sobre o ensino médio integrado e o que, efetivamente se estabelece no ambiente escolar.

Para fundamentação teórica, pesquisadores expoentes da educação profissional (CIAVATTA, FRIGOTTO, RAMOS, KUENZER, SAVIANI e NOSELLA) fundamentam a análise dos dados, com exceção da amostra 4, bem como citam autores clássicos para desenvolvimento da pesquisa mediante a adoção da abordagem materialista histórica, com exceção das amostras 4 e 6.

De caráter próprio das pesquisas em nível de mestrado, as produções tendem a comunicar os resultados com caráter demonstrativo, elegendo as seguintes mudanças mais evidentes: reestruturação da prática docente do ensino médio integrado articulada com os pressupostos de uma formação integral, que leve em consideração os contextos social, econômico e político como elementos orgânicos que engendram a proposta neoliberal.

Quanto aos pressupostos epistemológicos, o princípio da causalidade se manifesta nas produções como relação entre o texto e o contexto, que perpassa pela fundamentação dos teóricos para implementação de novas políticas.

Quanto aos pressupostos gnosiológicos, a relação entre o sujeito e o objeto se constrói tomando como ponto de partida os documentos legais, o aporte teórico, os relatos dos participantes das pesquisas que utilizam as técnicas de questionário e entrevistas, as observações que se constituem a totalidade complexa em que os pesquisadores se deparam. A maneira de abstrair se relaciona com o conceito de generalização, momento em que os pesquisadores classificam essas informações para compreensão do conjunto de elementos, pondo-os em evidência.

Deu-se devido destaque aos pressupostos ontológicos para entender a formação dos professores para o ensino médio integrado na perspectiva de uma educação integral. Chegou-se a conclusão que, após seleção de algumas categorias ontológicas (homem, educação, sociedade, trabalho e currículo), a interdisciplinaridade e o trabalho como princípio educativo constituem as principais diretrizes para a conquista de uma educação integral nesse nível e modalidade de educação.

Os autores que o concebem como agente transformador dialogam com a concepção marxista de homem, que está diretamente relacionada à concepção de trabalho, uma vez que, de acordo com Marx, quando do surgimento do homem, o seu início se efetiva no momento em que é obrigado a produzir a sua existência, adaptando a natureza a si (SAVIANI, 2012, p. 154).

A concepção de homem adotada pelos autores das produções analisadas encontra na proposta de um ensino médio integrado a implementação de uma política de formação de professores que o entende como agente consciente do seu papel dentro da dinâmica do modo de produção capitalista. Para tanto, a classe trabalhadora deve ser vista diante dessa política como agente que deve “desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade,

comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo, e assim por diante” (KUENZER, 2011, p. 685).

Com exceção da amostra 4, as concepções de sociedade apresentadas estão condicionadas à perspectiva de manutenção do status quo da classe dominante, ou seja, que por processos ideológicos mantém a sua posição hegemônica.

O trabalho é tomado pelas pesquisas como atividade do homem de transformação da natureza e está diretamente associada à concepção de educação, haja vista que esta está direcionada para a formação para o trabalho, e que se pretende como superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho.

As produções apresentam concepções de como o currículo se manifesta no ensino médio integrado atualmente, ou seja, como realidade não vinculada a um projeto de emancipação da classe trabalhadora, e apontam para essa superação a formulação de políticas públicas que concebam o currículo como integrado, orientado para uma formação humana crítica, articulando trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Por fim, apresentam-se algumas conclusões a respeito das percepções dos autores das dissertações analisadas quanto à interdisciplinaridade e o trabalho como princípio educativo.

Quanto à interdisciplinaridade, os pesquisadores a relacionam a aspectos como integração entre os conhecimentos, união entre teoria e prática e como elemento estruturante para a formação dos professores para o ensino médio integrado, haja vista que ainda são incipientes as práticas interdisciplinares na tentativa de consolidar o projeto de uma formação omnilateral.

O trabalho como princípio educativo é apontado nas dissertações, (com exceção das amostras 4 e 5) enquanto expressão das relações sociais contemporâneas, como uma das opções para o enfrentamento do velho princípio educativo humanista tradicional, contribuindo para a formação de um “intelectual moderno”, como determina Gramsci, na perspectiva da escola unitária.

É, pois, nessa perspectiva, que aponta o mais recente decreto (Decreto 8.168, de 18 de junho de 2014), ou seja, que a educação profissional deverá observar as seguintes premissas, entre outras: a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática.

Inconclusa, portanto, a presente produção se levarmos em consideração os contornos políticos que orientarão a formação de professores para o ensino médio integrado. Resta-nos, como pesquisadores, acompanhar e avaliar se, efetivamente, o projeto legal alcança os espaços de formação da classe trabalhadora como produto das conquistas travadas pelas lutas de classe.

## REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 out. 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2014.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 dez. 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2013.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 mar. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 set. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 31 ago. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de Julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jul. 1951. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.635, de 5 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, aprovado pelo Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, 6 nov. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6635.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6635.htm)>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a rede E-Tec Brasil. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Institui a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 ago. 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942. Institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 jan. 1942. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/lei%20organica%20ensino%20industrial%201942.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20industrial%201942.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Institui a Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 dez. 1943. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/lei%20organica%20ensino%20comercial%201943.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20comercial%201943.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 161, de 06 de março de 2013. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil, na modalidade de educação profissional e tecnológica. Brasília, 2013. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 mar. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12650&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12650&Itemid=>)>. Acesso em: 20 set. 2013.



BRASIL. Ministério da Educação. Boletim 07. Ensino médio integrado à educação profissional. Brasília, maio/jun. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 168, de 7 de março de 2013. Dispõe sobre a oferta da Bolsa – Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, 08 mar. 2013. Disponível em: <[http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl\\_1365533679.pdf](http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1365533679.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís. Et. Al. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. PUC/SP (Org.). Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 89-193, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 79, p. 257-272, ago/2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000017725>>. Acesso em: 15 maio 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica de 2011**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica de 2012**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica de 2013**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 9. reimpressão. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e terra, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. . **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989.

LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. 29. ed. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PATRÍSTICA. *In*: HOUAISS, Antônio; VILLA, Mauro de Salles Villa. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TARNAS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental**: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

TUMOLO, Paulo Sergio. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 22, n 77, dez/2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7046.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola**. Seropédica, RJ, 2003. Disponível em: <[http://www.ifrr.edu.br/conselho/doc\\_download/808-programa-de-mestrado-em-educ-agricola](http://www.ifrr.edu.br/conselho/doc_download/808-programa-de-mestrado-em-educ-agricola)>. Acesso em: 01 jul. 2013.

**LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE 1 - RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA AMOSTRA, QUE ABORDAM OS TEMAS ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	92
APÊNDICE 2 - RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDAM O TEMA ENSINO MÉDIO INTEGRADO E, INDIRETAMENTE, O TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	94
APÊNDICE 3 - RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDAM O TEMA ENSINO MÉDIO INTEGRADO, MAS QUE NÃO ABORDAM O TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	97

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA AMOSTRA, QUE ABORDAM OS TEMAS ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

População: 1084; Amostra: 9

- AMOSTRA 1 - NASCIMENTO, Elaine Cristina. Ensino médio integrado: um estudo sobre o curso de informática da rede pública estadual do Paraná. 2009. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPPG, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <[http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2009/ppgte\\_dissertacao\\_290\\_2009.pdf](http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2009/ppgte_dissertacao_290_2009.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- AMOSTRA 2 - FERREIRA, Eliani Galvão. As prescrições curriculares oficiais para rede de escolas de educação tecnológica do Estado do Pará no contexto da implantação do ensino médio integrado no período de 2004 a 2009. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2011. Disponível em: <[http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/eliani\\_mest2013\\_pdf.pdf](http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/eliani_mest2013_pdf.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- AMOSTRA 3 - BENTES, Haroldo de Vasconcelos. Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas – Tocantins. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4111/1/2009\\_HaroldodeVBentes.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4111/1/2009_HaroldodeVBentes.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- AMOSTRA 4 - LOBO, Lilian Messias. Solos e alternâncias educativas: pesquisa-ação na formação de educadores. 2009. Dissertação (Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas) – Departamento de Solos, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2009. Disponível em: <[http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde\\_arquivos/26/TDE-2010-08-11T143007Z-2544/Publico/texto%20completo.pdf](http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_arquivos/26/TDE-2010-08-11T143007Z-2544/Publico/texto%20completo.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- AMOSTRA 5 - COSTA, Marcia Rejane Julio. Educação física para humanização da educação profissional e tecnológica: um estudo no RS. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2009. Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?slect\\_action=&co\\_obra=165636](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?slect_action=&co_obra=165636)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

- AMOSTRA 6 - SILVA, Maria José Marques. A formação do educador do PROEJA do IFPB/Campus de Cajazeiras/PB. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010. Disponível em: <[http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1115](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1115)>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- AMOSTRA 7 - SCIREA, Marlene Maria Fumagali. Formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2010. Disponível em: <[http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Marlene\\_Maria\\_Fumagali\\_Scirea.pdf](http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Marlene_Maria_Fumagali_Scirea.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- AMOSTRA 8 – ARAÚJO, Roberta Negrão de. O curso normal e a formação da cidadania: realidade ou utopia? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2006/2006%20-%20ARAÚJO,%20Roberta%20Negrão%20de.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- AMOSTRA 9 – MONTANUCI, Rosimeire. Formação e trabalho docente na educação profissional: os saberes da/na docência no IFMT. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2009. Disponível em: <[www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=480](http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=480)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

## APÊNDICE 2 - RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDAM O TEMA ENSINO MÉDIO INTEGRADO E, INDIRETAMENTE, O TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

População: 1084; Amostra: 15

1. ALMEIDA, Adriana de. Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.
2. ARAUJO, Ana Claudia Uchoa. Avaliação do currículo integrado no PROEJA do ICFE: concepção e prática na percepção do docente. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.
3. BRITO, Edenice da Silva Pereira. Formação integrada no curso Técnico em Manutenção Mecânica do IFBA/Salvador: concepções teóricas e possibilidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011.
4. FEITAL, Maximo Leon. Trabalho ou ensino superior? O ensino médio integrado à educação profissional técnica do IF-Sudeste MG/JF e as escolhas do conculinte. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
5. FERNANDES, Carmen Monteiro. As políticas curriculares na cotidianidade da escola: a análise dos professores sobre o impacto da reforma da educação profissional no CEFET-SP. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo, SP, 2007.
6. FIGLIUOLO, Ana Cláudia do Lago. Ensino médio integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do decreto nº 5.154/04 no curso de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Belém. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.
7. GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.
8. LORENZONI, Lisia Vencatto. Inglês instrumental na educação agrícola: possibilidades de um currículo integrado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
9. MACHADO, Lourdes Marcelino. Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, SP, 2011.
10. MIRANDA, Jarbas Magno. O modelo pedagógico do curso de educação profissional em agropecuária do IFMS-CNA e sua relação com o arranjo produtivo local - APL. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.



11. NASCIMENTO, Cleber Luciano Silva. A motivação para aprendizagem de adolescentes de uma escola pública estadual de ensino médio integrado do Rio de Janeiro. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2010.
12. SILVA, Altemar Melo da. O ensino de estatística nas escolas de ensino médio integrado no Estado de Roraima. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências e matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Rondônia, RR, 2011.
13. SILVA, Estácio Moreira. A implementação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária: o caso de Guanambi. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.
14. VAZ, Barbara Regina Goncalves. Reestruturação produtiva, formação e identidade: o projeto escola de fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2008.
15. VENTURI, Claudia. Uma via sobre o mar: práticas italianas experienciadas nas aulas de teatro no ensino médio do CEFET de Florianópolis. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

### APÊNDICE 3 - RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDAM O TEMA ENSINO MÉDIO INTEGRADO, MAS QUE NÃO ABORDAM O TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

População: 1084; Amostra: 57

1. ALBUQUERQUE, Elaine Cristina Barbosa da Silva de. Um estudo de caso: a utilização de princípios da modelagem matemática como estratégia viabilizadora de um ambiente de aprendizagem mais significativo aos alunos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.
2. ALMEIDA, Marilze Do Carmo Lima e. A relação família-escola e a produção da qualidade de ensino na Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.
3. ALVES, Wilson Joao Marcionilio. Financiamento e políticas públicas para a educação profissional no Paraná (2003-2007). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.
4. ANDRADE, Viviane Silva de. A sequência fedathi e o ambiente virtual de ensino telemáticos na determinação da equação de uma reta. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.
5. ANGELO, Marcia D. Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação técnica de nível médio (1965-1986). 2007. Doutorado (Doutorado em História social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.
6. ARRUDA, Marineide Cavalcanti. O texto e o seu potencial através do agir comunicativo em Habermas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.
7. BARBOSA, Ana Carina Freire. Política pública para educação profissional na Bahia: o plano de educação profissional. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011.
8. BARLETA, Ilma de Andrade. Da canoa à infovia: interfaces da implantação do ensino médio integrado em Macapá-AP. 2010. Dissertação (Mestrado em Mestrado integrado em desenvolvimento regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, AP, 2010.
9. BASONI, Isabel Cristina Gomes. A leitura no ensino médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009.
10. BENFATTI, Xenia Diogenes. O currículo integrado do ensino médio integrado: da intenção à realização. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.
11. BEZERRA, Maria De Lourdes de Oliveira. Formação integrada: mudança ou continuidade no ensino médio do Paraná? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Londrina, Londrina, PR, 2010.
12. BRITO, Isis Lopes de. A influência das habilidades sociais sobre o desempenho escolar no ensino médio. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, RJ, 2011.

13. CARDOZO, Maria Jose Pires Barros. A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2007.
14. CARNEIRO, Veronica Lima. Profissionalização e escolarização: uma experiência de articulação do SENAI-PA. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2007.
15. CARVALHO, Nivaldo Moreira. Ensino médio integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de agropecuária e agroindústria em Guanambi - BA. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.
16. CARVALHO, Sebastiana de Araújo. Ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira: o uso da internet na escola. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.
17. CAVALCANTI, Liliâne Carvalho Félix. Compreensão de leitura em textos impressos e suportados pelo computador: estudo de caso com alunos do ensino médio integrado ao técnico. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.
18. CESTILLE, Jovana Aparecida. As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR. 2009. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.
19. CONRADO, Rosely Maria. Organização curricular do PROEJA no IFPE campus Recife: concepções de professores do curso de Eletrotécnica (2006/2010). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2011.
20. COSTA, Aline Moraes da. Educação Profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
21. DAVANCO, Sandra Regina. A implantação do ensino médio integrado no estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2008.
22. FEITOSA, Joao Luis Almeida. Educação física: até que ponto educa? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.
23. FERNANDES, Roberta Bianconi. Educação ambiental no ensino médio: integração de conhecimentos a partir das aulas de química. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.
24. FILHO, Iolando Leão da Costa. A implementação da educação profissional integrada ao ensino médio no IF Sudeste MG – campus Juiz de Fora. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
25. FONSECA, Laerte Silva da. A aprendizagem das funções trigonométricas na perspectiva da teoria das situações didáticas. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências e matemática) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, 2011.
26. GONCALVES, Rodrigo Aurélio Bruschi. Gestão escolar e seus reflexos no desenvolvimento local: estudo de caso da escola de ensino profissional médio

- integrado Fazendinha Sabará-MG. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão social, educação e desenvolvimento local) – Centro Universitário Una, Belo Horizonte, MG, 2011.
27. GOTARDO, Renata Cristina da Costa. A formação profissional no ensino médio integrado: discussões acerca do conhecimento. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste Do Paraná, Cascavel, PR, 2009.
  28. GOUVEIA, Riama Coelho. Desenvolvimento de projetos sobre meio ambiente para o ensino-aprendizagem de conceitos físicos. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de ciências exatas) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, 2011.
  29. LIMA, Ailton Dantas de. Vozes em diálogo na escola: uma análise de posicionamentos sobre a disciplina língua portuguesa no ensino médio integrado a educação profissional do IFRN. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.
  30. MARTINS, Rafael Tagori de Melo Cutrim. Softwares educativos no ensino profissional: jogo virtual e o ensino de zoologia de invertebrados. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
  31. MATTA, Andrea Direne Madureira da. O trabalho de coordenação pedagógica no ensino médio integrado: um estudo da gestão do conhecimento na perspectiva da análise institucional. 2008. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas públicas, gestão do conhecimento e desen. Regional) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2008.
  32. MENDES, Claudenice Alves. Efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFPB - campus Cajazeiras: o que revelam as percepções discentes? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.
  33. MORAES, Elkerlane Martins de Araujo . Implicações da leitura de um blog em língua inglesa: uma reflexão acerca das capacidades de linguagem em uma sequência didática. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.
  34. MOREIRA, Celiamar Costa Simoes. A opção dos educandos pela formação na educação de jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – EJA na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
  35. MOTA, Paulo Gurgel. Educação e Trabalho: uma avaliação do plano de ensino médio integrado à educação profissional em Fortaleza. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de políticas públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.
  36. NASCIMENTO, Jeane Gardenia Costa do. Investigando a utilização de um sequência didática para o ensino de funções polinomiais de 1º e 2º graus. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências e matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2009.
  37. NASCIMENTO, Nayara Dias Pajeu. A oferta do ensino médio em Paraíso do Tocantins: uma análise da percepção do estudante. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
  38. NISHIO, Ana Lisa. Matemática e meio ambiente: uma proposta interdisciplinar. 2008. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de ciências da saúde e do ambiente) – Centro Universitário Plínio Leite, Niterói, RJ, 2008.

39. OLIVEIRA, Rafael Augusto Costa de. Um olhar sobre a literatura de cordel na identidade cultural do corpo discente da 1ª Série do ensino médio integrado ao curso de agropecuária do IFPE - campus Vitória de Santo Antão. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.
40. PAIM, Robson Olivino. Natureza, terra e trabalho na educação do MST: o caso do assentamento Congonhas – Abelardo luz – SC. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2011.
41. PEREIRA, Edenise Alves. Evolução conceitual no campo de equilíbrio estático dos corpos rígidos. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências e matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2009.
42. PIRES, Vera Lucia. Educação geral e profissional: ensino médio integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2006.
43. PORTO, Adriana Maria Nazaré De Souza. A relação entre conteúdo e forma nas políticas de educação profissional referenciadas no projeto de ensino médio integrado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2011.
44. RIBEIRO, Loredana. Os significados da similaridade e do contraste entre os estilos de arte rupestre - um estudo regional das gravuras e pinturas do alto médio rio São Francisco. 2006. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.
45. RIBEIRO, Silvia Fernanda Martins Dias. Ensino médio integrado: o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, MA, 2009.
46. RITTI, Haroldo Freitas. A implementação do ensino médio integrado: uma análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
47. ROCHA, Wellington Moreira da. Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará – Campus de Fortaleza. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.
48. RODRIGUES, Christiane Menezes. Da escola ao trabalho: representações sociais de jovens alunos da educação profissional e tecnológica e seus projetos. 2010. Dissertação (Mestrado em Políticas sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.
49. ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva. "Se meu pai viesse aqui hoje nessa escola, ele não ia aprender": cibercultura e processos de ensino-aprendizagem. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
50. ROSA, Marcia Sabina. A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná - (2008-2010). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2011.
51. SAMPAIO, Juarez Silva. O componente curricular educação física no ensino médio integrado da Escola Agrotécnica Federal Santa Inês - BA. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

52. SANTOS, Claitonei de Siqueira. Jovens do PROEJA de Urutaí: mediações entre a escola e o mundo do trabalho. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2011.
53. SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Ensino médio integrado à educação profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implementação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2009.
54. SILVA, Robson Santos Camara. Ensino médio integrado no Distrito Federal: um diálogo entre a teoria e prática. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.
55. SOCORRO, Marlene Santos. Os cursos técnicos nos CEFETES e o ensino de física: uma proposta para promoção da alfabetização científica. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação científica e tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.
56. VIEIRA, Regina Celia Moraes. Educação intercultural: o ensino de ciências através da pesquisa na escola indígena Pamáali no Alto Rio Negro. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de ciências na Amazônia) – Universidade Do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 2009.
57. VIROTE, Shirley Mar Pereira. A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2009.

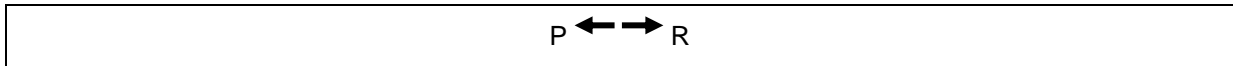
**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1 – ESQUEMA PARADIGMÁTICO .....103

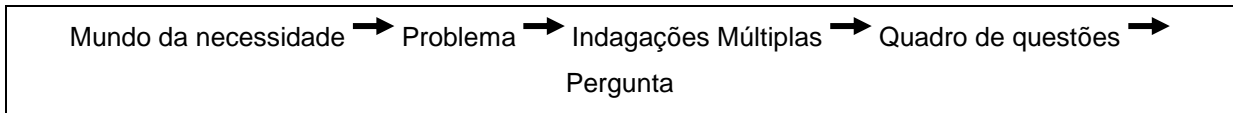
**ANEXOS**

**ANEXO 1 – ESQUEMA PARADIGMÁTICO**

Esquema Paradigmático<sup>29</sup>  
 A lógica reconstituída  
 Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)



**1 A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA**



**2 A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA**

1 - Nível Técnico	1.1 Fontes 1.2 Técnicas de coleta, instrumentos e passos operacionais 1.3 Organização, sistematização e tratamento de dados e informações
2 - Nível Metodológico	2.1 - Abordagem e processos da pesquisa: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes) e (des)consideração dos contextos
3 - Nível teórico	3.1 - Fenômenos privilegiados 3.2 - Núcleo conceitual básico 3.3 - Autores e clássicos cultivados 3.4 - Pretensões críticas ou polêmicas com relação a outras teorias, aos graus de explicitação e articulação de categorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas e suas relações com interesses ou ideologias predominantes 3.5 - Tipo de mudança proposta
4 - Nível Epistemológico	4.1 – Concepções de causalidade

<sup>29</sup>Texto adaptado pelo autor. Para versão original, ver: GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007, p. 72.



	4.2 – Concepções de ciência
	4.3 - Critérios de validação dos requisitos da prova científica

5 - Pressupostos Gnosiológicos	5.1 - Maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar
	5.2 - Maneiras de relacionar o sujeito e o objeto
	5.3 - Critérios de construção do objeto científico

6 - Pressupostos Ontológicos	5.1 - Concepção de homem
	5.2 - Concepção de educação
	5.3 - Concepção de Sociedade
	5.4 - Concepção de trabalho
	5.5 - Concepção de currículo

(COSMOVISÃO)