

# A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

Valmira Maria de Amariz Coelho Cruz\*  
Céli Mariano Jorge\*\*  
Frederico Fonseca da Silva\*\*\*

**RESUMO:** O presente trabalho contém, de forma objetiva, uma abordagem reflexiva e resumida sobre o tema: A Educação Profissional no Brasil frente às políticas públicas. Faz uma retomada clara e sucinta dos conteúdos do livro da professora Marise Nogueira Ramos sobre o referido tema, procurando sempre ser coerente com as concepções da referida autora. Tem como objetivo discorrer de forma reflexiva sobre a dinâmica do processo de construção de uma política pública de ensino nacional, na perspectiva de uma formação humana integral. Utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, enriquecida em alguns pontos com a inserção de argumentações pessoais e através de links com outros autores. O presente estudo teve como resultado uma reflexão sobre as políticas públicas em prol da educação profissional integrada sob um novo quadro onde se pode vislumbrar - embora timidamente - a inclusão social e não mais o caráter excludente, arraigado em uma grande parcela da nossa sociedade, historicamente promovido por tais políticas. Concluiu-se, com esse estudo, que a efetiva materialização de uma política pública de ensino profissional integrado requer a mobilização, a participação e o compromisso dos vários setores que atuam, direta e indiretamente, nas políticas públicas, inclusive da sociedade civil em geral, levando-se em consideração as diferenças regionais, sociais, culturais e políticas do país bem como as necessidades e fragilidades pertinentes a cada região.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diretrizes; Educação Profissional; Formação Integral.

## PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL VIS-À-VIS PUBLIC POLICIES

**ABSTRACT:** Professional education in Brazil vis-à-vis public policies is analyzed objectively through a clear and brief review of Marise Nogueira Ramos's book on

\* Pós-Graduada em Gestores dos Sistemas Estaduais de Ensino, pelo Instituto Federal do Paraná – IFPR. E-mail: valmira-cruz@yahoo.com.br

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR; Docente de rede pública e privada.

\*\*\* Engenheiro Agrônomo, doutor em Irrigação e Meio Ambiente; Docente e Pesquisador do Instituto Federal do Paraná – IFPR.

the same theme, featuring a deep coherence with the concepts of the author. Current essay reflects on the dynamics of the construction process of a public policy of national teaching within integral human formation. The bibliographical research method, enriched with personal arguments and links to other authors, has been employed. Current analysis is thus a discussion on public policies for integrated professional education within a new heading through which social inclusion may be observed. The excluding characteristics, found in a great percentage of society and promoted by public policies, are lacking. Results show that the effective performance of public policies on integrated professional teaching needs mobilization, participation and commitment of several sectors that work directly or indirectly in public policies, included in civil society in general, taking into account regional, social, cultural and political differences of the country, coupled to the requirements and weaknesses of each region.

**KEY WORDS:** Guidelines; Professional Education; Inclusive Formation.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a finalidade de discorrer sobre as diretrizes inerentes à educação profissional e suas dimensões políticas, culturais e pedagógicas, as quais interferem, diretamente, no processo de construção de uma política pública de ensino, fidedigna aos preceitos e conceitos que permeiam e norteiam o processo de desenvolvimento de uma formação humana integral.

Com essa perspectiva, o tema desse artigo foi desenvolvido de forma a abordar elementos cuja compreensão se constitua imprescindível para que todos os atores ligados à gestão da construção dos processos educacionais do país tenham a apreensão de fundamentos básicos que possibilitem aos mesmos inferirem, interagirem e criarem ações, direcionando a educação profissional integralizada dentro dos seus respectivos espaços políticos pedagógicos.

O objetivo do presente estudo consistiu em discorrer de forma reflexiva sobre a dinâmica do processo de construção de uma política pública de ensino nacional, na perspectiva de uma formação humana integral.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Fazendo-se uma retomada histórica sobre o tema em questão, tem-se que no Brasil as ações direcionadas à educação eram pontuais, desarticuladas e não havia uma diretriz de ordem nacional para as mesmas.

No momento histórico atual, vê-se desenhar, no quadro das políticas públicas de ensino brasileiro, um perfil de educação que prioriza a integração entre educação profissional e o ensino médio. No contexto desse trajeto, essa nova face em que ora se apresenta a educação brasileira, encontra, segundo Ramos (2011c), respaldo jurídico na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que incorporou o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004. Sob a égide dessa lei, a educação profissional emerge do compartimentalismo de ações oriundas de alguns segmentos oligárquicos em prol, diga-se, de uma minoria burguesa e aristocrática, e surge propondo a superação da carência educacional do povo brasileiro.

Portanto, nesse sentido, entende-se que a educação profissional e tecnológica assumiu uma nova dimensão e adquiriu um caráter institucional e integralizado que traz o pressuposto de uma formação integral do indivíduo. Frente ao tema em questão, é necessário frisar que se pressupõe que as políticas públicas se constituem em instituições que agem em prol das necessidades de um povo.

Com esse entendimento, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a ideia de formação integrada sugere:

Separar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão em sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Já na visão de Alves, Lima e Cavalcante Júnior (2009),

Talvez a necessidade de um novo perfil profissional explique o porquê de o capital se interessar pela educação do trabalhador. [...]. A educação como instância modelada pelo capital, tende a se adaptar no sentido de oferecer ao trabalhador uma formação compatível com o interesse do mercado, isto é, com as novas técnicas de gestão de produção e de organização que mudam o conteúdo do trabalho.

Diante de tais concepções, há de se entender que uma educação integralizada pressupõe que o indivíduo assim formado adquira um preparo para o mundo e para o trabalho, não se restringindo apenas para o que o capital lhe oferece, mas que seja um cidadão capaz de interagir social e civicamente e esteja preparado para a flexibilidade permanente do mundo globalizado.

Embora essa nova concepção de educação tenha, não só o embasamento jurídico, mas também o teórico sob o olhar e pensamento de vários autores, na prática, a realidade da concretização de tal política pública de ensino ainda se constitui em um grande desafio para os atores de tal processo.

Na verdade, a sua efetivação esbarra em vários entraves da própria política pública de ensino, na dimensão e morosidade da burocracia à qual está subjugado todo o sistema que caracteriza tal plano de educação. Esbarra, também, na resistência a essa mudança por vários atores<sup>1</sup> - sejam eles gestores, técnicos em educação, Educador de Apoio, professores, entre outros - que ocupam cargos de liderança em seus respectivos lócus de trabalho, além de outros contextos socioeconômicos, direta ou indiretamente, envolvidos nesse processo, e o mais contundente de todos: o entendimento, a compreensão e a vontade de mudar da própria população.

Perpassando por tais considerações e partindo-se do estudo em foco, três marcos importantes merecem destaque nessa abordagem, quais sejam: o Programa Brasil Profissionalizado, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (RAMOS, 2011a).

Em uma retomada histórica, o Programa Brasil Profissionalizado aparece sendo criado em 2007, durante a gestão do então governo Lula, e apresenta, como objetivo principal, o fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica (RAMOS, 2011b). Ainda de acordo com essa autora, esse programa, através do Ministério de Educação e Cultura (MEC), dá assistência financeira e técnica, incentivando estados e municípios a programarem o ensino profissional.

Como os princípios fundamentais do Programa acima citado são educação e, mais precisamente, ensino profissionalizante, a escola, enquanto instituição social,

---

<sup>1</sup> Entenda-se por atores todos aqueles que exercem um cargo de liderança no campo educacional. A constatação dessa barreira contra as inovações curriculares e procedimentais, deriva da observância do modo de agir desses profissionais, ao longo da minha trajetória como gestora. Por questão de ética profissional, permito-me a omissão de nomes (argumentação pessoal).

está diretamente ligada a esse processo. Assim, a escola depende da assistência do MEC para que possa, com sucesso, desempenhar o seu papel de produzir conhecimento associado ao mundo do trabalho.

Com base no exposto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) afirmam que:

A imposição do Decreto n. 2.208/97, a sua revogação e a aprovação do Decreto n. 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, [...]. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada.

Em uma análise geral do Programa Brasil Profissionalizado, percebe-se que, mesmo tendo como foco a preparação de cidadãos para o mundo do trabalho através da melhoria da oferta e da qualidade do ensino de forma integrada, o mesmo apresenta flexibilidade e permite que instituições que apresentam resistência à formação integrada ao ensino médio, possam desenvolver o Programa de forma concomitante com outra modalidade de ensino.

Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) declaram que:

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988.

Entretanto, há de se entender que o Programa, mesmo com essa flexibilidade, não foge da sua essência, o que fica evidenciado através do incentivo ao desenvolvimento de um ensino integralizado da educação profissional e tecnológica e através de ações geridas pela articulação MEC/SETEC (RAMOS, 2011c).

No contexto do Brasil Profissionalizado, a expansão da Rede Federal de Ensino vem ganhando proporção e respeito da sociedade. E, na opinião de Cunha (2000), pode ser reconhecida como mais um importante passo na “*diferenciação para cima*”.

Dentro dessa linha de pensamento, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) corroboram essa afirmação ao se referir à transformação das escolas técnicas federais em centros de educação tecnológica para formação em nível superior, de tecnólogos.

Na realidade, o que se vê acontecer a passos largos é o surgimento de várias instituições federais - novas, reformadas ou com sistemas de funcionamento transformados - tanto de educação superior, como de educação básica e profissional, as quais ofertam à população um ensino pressupostamente de qualidade. Tais instituições, seja de educação superior ou básica – entendendo-se que esta vai da alfabetização até o ensino médio - ou de ensino profissionalizante, atuam através da interação entre os saberes no campo técnico, tecnológico e pedagógico.

Sabe-se, entretanto, que só a criação desses “novos” centros educacionais não se constitui em garantia de sucesso da expansão de centros federais de ensino. Vários fatores interferem, direta e indiretamente, nesse processo, sendo que o fator recurso, devido a sua dimensão, deve ser visto como prioritário e torna-se necessário que, não só o seu repasse seja feito de maneira correta, mas, sobretudo, que a administração de tais verbas seja feita de forma democrática e transparente, por todos os gestores dessas instituições.

Por outro lado, o repasse de tais recursos apresenta uma contrapartida por parte das instituições de ensino, visto que as mesmas se obrigam a garantir 50% de suas vagas ao ensino integralizado, fato que contribui para o aumento da oferta de vagas e, de certa forma, garante a integralização do ensino médio com o ensino profissionalizante (RAMOS, 2011b).

Seguindo a linha de abordagem desse capítulo, o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - criado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), surge, nesse cenário, com a proposta de fazer jus ao conceito de política pública, visto que, na prática, esse Programa promove a inclusão social de jovens e adultos, ofertando a oportunidade de estudos que vai desde a formação inicial até a profissional. Entende-se, porém, que esta integração só acontecerá mediante uma nova visão dos métodos formativos e somente ocorrerá dentro da concepção de politécnica, que, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), se dá com:

Com a volta da democracia representativa dos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB [...]. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politécnica. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação.

Na concepção de Saviani<sup>2</sup> (2003, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010), politécnica:

Significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas [...]. Politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Nesse leque de oportunidades, o PROEJA oferece seis formas diferentes de formação educacional (RAMOS, 2011a), perpassando por vários níveis de ensino-aprendizagem, onde ensino e educação se equiparam na busca de uma formação humanística e tecnológica que se adequem e respeitem os espaços culturais dos indivíduos envolvidos nesse processo de formação educacional.

Diante do exposto, pressupõe-se, portanto, que as mudanças ocorridas no *Brasil de Hoje* são decorrentes de um longo processo na busca de uma educação de qualidade para todos, e que esta supere a lógica das partes e atinja *o todo*, promovendo, assim, a formação de indivíduos em todos os níveis sociais e de escolaridade, tornando-os capazes de escrever a sua própria história e de nela intervir quando necessário.

Tal assertiva corrobora o pensamento de Freire (2008), que tem a Educação como instrumento prioritário para a formação do homem inteiro, integral, sujeito autônomo, ciente do seu espaço e de que pode mudá-lo.

É válido salientar, porém, - apesar de todo o esforço, empenho e comprometimento dos setores que compõem as políticas públicas de ensino do nosso país -, que a real concretização de tal mudança na educação brasileira caminha a passos lentos e em algumas situações se apresenta estanque.

<sup>2</sup> SAVIANNI, D. *A nova lei da educação*. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8. ed., São Paulo: Autores Associados, 2003.

Ao discorrer sobre “conceitos e concepções”, pressupostamente, tem-se a ideia de conclusão ou de algo que, por si só, já está definido, acabado, pronto, elucidado, determinado.

Há de se entender, porém, que as palavras, em si, pluralizam o conceito e a aceção de coisas e de causas. Fica evidente que a polissemia gerada pela utilização de tais determinantes deve ser compreendida em suas várias dimensões e contextos, enfatizando-se, contudo, que, no presente trabalho, todos os conceitos aqui desenvolvidos e apresentados restringem-se à luz do entendimento dos autores que serão citados.

Igualmente, apesar da abrangência do tema, os conceitos aqui desenvolvidos estão em coerência com o exposto por Ramos (2011c), muito embora estejam presentes várias argumentações pessoais.

Ao adentrar no conceito de formação humana integral, torna-se necessário entender o que realmente significa formar. Subentende-se, nesse sentido, que formar significa dar formato a alguma coisa.

Colocando-se os seres humanos como enfoque, formar ganha proporções, tanto subjetivas quanto objetivas, que vão desde o ser sobre si mesmo (corpo e espírito), até aos outros.

Observando-se o sentido que tem a formação humana, ao longo dos períodos da história da humanidade, vê-se que ela se encontra historicamente datada e apresenta o perfil de sociedade pertinente ao contexto de cada época. Qualquer que seja a definição que se queira atribuir à mesma, corre-se o risco de dar por concluído um processo que, no caso específico da formação humana, deve ser entendido como contínuo.

Sob o olhar histórico dos conceitos de formação humana, os relatos demonstram que Marx (1982) lançou os fundamentos de uma concepção de formação humana, cujo teor apresentou-se explicitado através da articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade do ser social.

Nesse contexto, e retornando a uma fase mais contemporânea da história, Ramos (2005), ao afirmar “compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos”, na realidade, deixa

ver que tal pressuposto traz, à luz do entendimento, que toda e qualquer apreensão de conhecimento está epistemologicamente ligada às necessidades concretas do indivíduo em todas as suas dimensões. Nesse sentido, e de acordo com a autora, *o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.*

Nessa concepção se tem que todo conceito de formação humana está interligado à produção de conhecimento e atrelado ao trabalho.

Na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010),

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Nessa mesma linha de pensamento, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), integrar:

É tornar integro, tornar inteiro, o quê? [...] Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

Já para Gramsci (1989), a formação do trabalhador não poderia se dar desvinculada da formação do cidadão.

A concepção de formação humana, para Ramos (2011a), está integrada a todas as dimensões da vida – constituídas pelo trabalho, pela ciência e pela cultura - com vistas à formação *omnilateral* dos sujeitos.

Corroborando o enunciado acima, Alves, Lima e Cavalcante Júnior(2009) afirmam que:

A formação na perspectiva do homem omnilateral ou do novo homem só se realizará na construção de uma nova sociedade que organiza o trabalho a partir de novas relações de produção, as quais permitam que as forças produtivas se desenvolvam na lógica de atender às necessidades do conjunto da sociedade e que tenha como horizonte a extinção das classes sociais [...]. Portanto, a tarefa de formação hoje é de criar uma concepção da necessidade da superação do capitalismo, de transformação da sociedade e pela revolução socialista.

Tais proposições evidenciam que o conceito de formação humana integral é abrangente e se dá de forma contínua, caracterizando-se, segundo Alves, Lima e Cavalcante Júnior (2009), pela evolução do homem em sua dimensão social. Portanto, é uma formação na vida e para a vida, na busca contínua da melhoria, não só da qualidade de vida, mas, sobretudo, de uma sociedade mais justa e igualitária.

O termo cidadania traz implícitas as várias dimensões dos direitos humanos. Existe, porque não dizer, uma correlação existencial e intrínseca entre essas concepções sociais de vida. Nesse sentido, para se entender cidadania é necessário que se tenha a compreensão dessas dimensões e de como elas permeiam e dão significação ao termo.

Segundo Ramos (2011b), os direitos civis, políticos e sociais devem se apresentar de forma linear para que realmente se concretize a cidadania.

Na realidade, existem vários conceitos de cidadania e cada um adquire o perfil atrelado aos diferentes tipos de concepções, que vão desde o neoliberalismo até o consumismo atual. Nesse contexto, encontram-se dimensões complementares de cidadania como: política, social, econômica, civil e intercultural.

Colocando-se em foco as dimensões apontadas por Ramos (2011a), percebe-se que elas convergem para o exercício da democracia, visto que a democracia configura-se, em tese, através dos direitos citados pela autora. Assim sendo, pode-se afirmar que sem democracia não existe cidadania.

Ainda nessa linha de pensamento, Ramos (2011b) afirma:

A educação básica consolidou-se como categoria do pensamento liberal, pelo menos enquanto direito formal dos povos [...]. Concebida a educação como forma de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade [...], o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania, de acordo com os princípios liberais.

Com esse entendimento, Lombardi, Saviani e Sanfelice (2005) explicitam:

Aos poucos se forma uma nova e surpreendente sociedade civil mundial, já atravessada por estruturas mundiais de poder. Aí se movem indivíduos e coletividades, classes sociais que compreendem [...]. No vasto e intrincado cenário mundial, “[...], está em curso a formação de outro indivíduo, que pode ser um novo, diferente e problemático *cidadão*.”

Analisando-se a ótica de Ramos (2011a), vê-se que as dimensões de direitos humanos, acima citadas, não são de fato materializadas e sua aplicação deixa lacunas que afetam profundamente o exercício pleno da cidadania dos indivíduos em nosso país. Nesse sentido, se entende que tais direitos são maquiados e moldados pela força da produção capitalista, e a educação, nesse contexto, aparece como “salvadora da pátria” e se faz presente em uma realidade “discursiva”. Porque, na prática, ainda há muito caminho a percorrer e muito que fazer.

Diante de tal argumentação, é importante considerar que, apesar da constatação enfática da não aplicação totalitária dos direitos humanos em nossa sociedade, a educação e o trabalho são dois processos imprescindíveis na construção da cidadania. Para que tais processos realmente converjam para esse ponto, se faz necessária a quebra de vários paradigmas sociais, da resistência a mudanças de alguns segmentos sociais, assim como um comprometimento político social com a efetivação da cidadania dos indivíduos.

Nesse sentido, Lombardi, Savianni Sanfelice (2005) observam que:

À medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, [...]. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, [...], o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil.

Por conseguinte, construir ou argumentar sobre conceitos de cidadania até é possível, sob o ponto de vista subjetivo da questão, mas, na objetividade dessa concepção e na realidade dos fatos, estamos longe de poder atribuir tal concepção à realidade de vida de uma grande parcela de indivíduos pertencentes a nossa sociedade.

O que se vê, na realidade, é uma cidadania mutilada pela máquina produtiva de uma sociedade capitalista, uma cidadania com sérias rupturas sociais, moldada em prol de padrões sociopolíticos de uma ideologia capitalista, que, por sua vez, está inserida na roda viva de uma globalização desenfreada, na busca da produção de capital, promovendo, dessa forma e a passos largos, uma desigualdade social cada vez mais acentuada e assentada na histórica negligência dos direitos humanos.

Compreender a inter-relação - porque não dizer existencial - da formação humana dentro do contexto do conjunto trabalho, ciência, tecnologia e cultura, implica, necessariamente, que se entenda, de uma forma pontual, a importância e a dimensão dessas categorias na composição da formação humana.

Para fazer referência a tal assunto, é necessário, também, contextualizá-lo na contemporaneidade - estamos vivenciando uma era onde o processo de receber e transmitir informações requer do indivíduo uma busca interminável de conhecimento; portanto, diante de tal contexto não se pode falar em formação humana sem levar em consideração as categorias citadas no tema em questão, como também sem inseri-las na sociedade capitalista ora vigente em nosso país.

No entender de Alves, Lima e Cavalcante Júnior (2009), a formação humana:

[...] deve ser analisada a partir das condições naturais e sociais que cercam esse homem e do desenvolvimento das forças produtivas, da organização e divisão do trabalho e das relações de propriedade dos meios de produção. [...] a formação ou educação humana é um processo de socialização do indivíduo e é a partir dela que ele se torna membro da sociedade, incorporando as formas de viver e de pensar do grupo social de que passa a fazer parte.

Com tal concepção de sociedade e contemporaneidade, vê-se o modo de produção do capital atrelado ao da formação humana para o trabalho. Nessa dimensão, o trabalho é o ponto culminante - e não o de base - de um processo de produção de pensamento, na apreensão de conhecimentos que permitem ao indivíduo desenvolver atividades laborais ou mentais que caracterizam o trabalho em si. Nesse processo, o conhecimento ocorre de forma concreta e abstrata com a apreensão e incorporação das dimensões culturais, científicas e tecnológicas dos grupos sociais onde ocorre, evidenciando-se, assim, uma formação humana interligada a essas dimensões.

Nesse entendimento, Marx (2001) discorre que:

O trabalho é antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, um processo no qual o homem por sua atividade realiza, regula e controla suas trocas com a natureza. Ele põe em movimento as forças naturais que pertencem à sua natureza corporal, braços e pernas, cabeças e mãos, para se apropriar das substanciais naturais sob uma forma utilizável para sua própria vida. Agindo assim, por seus movimentos sobre a natureza exterior e transformando-a, o homem transforma ao mesmo tempo a sua natureza.

Para Ramos (2011c), “a dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção do conhecimento [...]”.

“A relação ser humano e natureza se estabelece através do trabalho, um trabalho que domina e transforma para atender as necessidades individuais e coletivas” (ARENDDT, 1996 apud DOMINGUES et al., 2010).

Portanto, é através do saber fazer - necessário ao trabalho -, do aprender a ser, do aprender a conviver e do aprender a conhecer, que ocorre a consequente produção do pensamento que gera conhecimento para tal finalidade; a sistematização histórica dos conhecimentos constituindo a ciência; a apreensão e internalização da cultura legada a determinados grupos sociais e a apreensão, domínio e desenvolvimento de técnicas pertinentes às novas tecnologias, que vai se desenvolvendo o processo de formação humana.

Na concepção de Alves, Lima e Cavalcante Júnior (2009), a formação humana de hoje “é a que atende as necessidades do capital a partir da reestruturação produtiva com a nova revolução técnico-científica, a globalização da economia e da política neoliberal que são os pilares do capitalismo atual”.

Essas dimensões, inseparavelmente, permeiam e norteiam as esferas sociopolíticas, culturais e humanísticas da formação humana e, ainda no dizer de Ramos (2011b), “a importância da relação trabalho-educação se justifica porque justamente a partir dela a formação humana configura-se como processo contraditório e marcado pelos valores capitalistas”.

Educar através do trabalho remete ao fato de que todo indivíduo pertence à natureza e nela precisa intervir para subsistir. Nesse contexto, o trabalho aparece como forma de produção dos meios de vida material e social do indivíduo.

Segundo Ramos (2011a), “o trabalho é a primeira mediação humana entre o homem e a realidade material e social”.

Entende-se, portanto, que o homem, pela necessidade de sobrevivência, foi produzindo pensamentos, gerando conhecimentos e executando ações (trabalho), o que permitiu ao mesmo criar seu meio de sobrevivência, o que coloca o trabalho como uma atividade exclusivamente humana.

Considerando-se o acima citado, o trabalho se constitui em ação transformadora da realidade e existe o pressuposto de que é através dele o homem que se humaniza e altera sua visão de mundo e de si mesmo, e é nesse pressuposto

que aparece o caráter formativo do trabalho. Tal processo efetivou-se porque o homem, ao intervir na natureza, apreendeu conhecimentos, que historicamente foram sofrendo mudanças e adquiriram o perfil social de cada época.

Nesse contexto, ao longo da história as mudanças foram assumindo um caráter sistemático e dualístico, onde liberdade e opressão caminharam ora em paralelo, ora em congruência e, em grande parte, divergindo, determinando, assim, o modo da existência do indivíduo.

Nessa release, o trabalho como princípio educacional sempre aparece atrelado e, de certa forma, subjugado aos processos de produção do capital. Processos esses, que levam à exclusão social de uma grande parcela da sociedade, evidenciando-se, dessa forma, o caráter dualista desse tipo de educação.

Frente ao acima citado e no atual contexto da educação brasileira, o trabalho, como princípio educativo, aparece sistematizado nos mais diferentes níveis de educação. Abrindo um leque de possibilidades e de acesso às mais diferentes formas de educação profissional, traz - ainda que na prática se configure como “bandeira” - a perspectiva e a proposta de uma educação mais abrangente, englobando, integralmente, todas as dimensões da formação humana.

De acordo com Ramos (2011c):

[...], a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões sem nunca se esgotar a elas.

Analogamente, Oliveira (2005), ao analisar as reformas na área educacional da América Latina, afirma que o norte para a equiparação social foi a educação básica. Afirma, ainda, que tais reformas incidiram, diretamente, na estrutura organizacional da escola pública, possibilitando uma formação educacional para o trabalho. Enfatiza que:

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que

visem à contenção da pobreza. As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade (OLIVEIRA, 2004).

Com o entendimento de trabalho como princípio formativo, Saviani (1986) discorre que:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Corroborando esse entendimento, Ramos (2005) afirma que assumir o trabalho como princípio educativo

[...] implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um “nada” histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas.

Diante dos vários aspectos abordados, fica claro que nas políticas públicas de ensino, atualmente existentes em nosso país, existe o objetivo, porque não dizer, primordial, da implantação e desenvolvimento de uma educação profissional integral dos indivíduos.

Tal política defende um projeto unitário - formado pela fusão das necessidades, anseios e perspectiva de futuro de vários grupos sociais – e, ao

mesmo tempo universal, que promova a equidade social em um processo constante, crescente e ativo de construção do conhecimento<sup>3</sup>.

A pesquisa é normalmente usada como investigação e concebe-se que, como princípio pedagógico, deva estar sempre articulada à educação.

Nessa premissa, a pesquisa usada pedagogicamente traz o pressuposto de um aprendizado significativo, onde ocorre a apropriação do conhecimento, não de uma forma passiva, mas ativa e sistemática do estudo em foco, o que, por conseguinte, promove ou permite minimizar ou mesmo erradicar, do processo ensino-aprendizagem, a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Nesse sentido, a pesquisa contribui pedagogicamente para melhorar a qualidade do ensino e proporcionar a construção e reconstrução de conhecimentos contextualizados e reflexivos.

A pesquisa é, por assim dizer, - através da própria vivência educacional -, o método facilitador do ensino e do estudo que permite ao indivíduo - educador, aluno, trabalhador, cientista – colher dados e subsídios que ajudem, direcionem e apontem soluções de questões ou de problemas e que, por conseguinte, promova a produção de conhecimentos e a reconstrução de vários outros conceitos pertinentes ao estudo em foco.

Dessa forma, a pesquisa pressupõe que o pesquisador desenvolva a criatividade por si próprio, questionando a realidade e fazendo descobertas em um processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Entretanto, essas descobertas não devem se restringir apenas ao campo pessoal, mas devem abranger o coletivo, trazendo sempre resultados positivos para o mesmo.

Segundo Demo (2003), a pesquisa permite “o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica”.

Ainda segundo Demo (2003), a pesquisa “inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a pensar”.

Para Ramos (2011a), a pesquisa contribui para o desenvolvimento da capacidade de “interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar idéias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas”.

---

<sup>3</sup> O projeto unitário de educação profissional tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária (RAMOS, 2011).

Diante das argumentações expostas, o caráter pedagógico da pesquisa torna-se praticamente inquestionável. Os fatores intrínsecos que permeiam, norteiam e se fundem a todo o processo de pesquisa, promovem a emancipação formativa dos indivíduos envolvidos nesse processo e possibilitam aos mesmos atuar dinamicamente em todos os campos da vida.

As ações de políticas públicas empreendidas pelo Estado e direcionadas às necessidades sociais se fazem presentes no cenário atual da educação brasileira, em prol da educação profissional integrada e em meio a uma crise nacional no ensino médio - fato notório e repassado pela mídia escrita e falada dos principais meios de comunicação do país.

As ações dessas políticas públicas visam atender as demandas que emergem da sociedade e, como no Brasil vivemos sob o regime capitalista, há de se entender que as necessidades proeminentes da sociedade emergem em termos de distribuição e redistribuição de riquezas que dependem do giro e do crescimento da força de produção do capital. Força essa, que está sujeita à mão de obra qualificada, que, por sua vez, vem apresentando, a cada dia, um déficit bastante significativo, estimulando o setor público a promover ações com o objetivo de corrigir tal deficiência e, ao mesmo tempo, garantir o crescimento do país.

Neste cenário contemporâneo brasileiro, a educação profissional integrada assume um papel estratégico, não só para atender às necessidades do modo de produção capitalista, mas, sobretudo, para a promoção de uma educação mais democrática, com mais oportunidades de estudo, de emprego e de formação humana para todas as classes sociais, buscando a superação da dicotomia educacional histórica existente no Brasil.

Portanto, as políticas públicas em prol da educação profissional integrada apresentam-se, hoje, sob um novo quadro onde se pode vislumbrar – embora timidamente - a inclusão social e não mais o caráter excludente, arraigado em uma grande parcela da nossa sociedade, historicamente promovido por tais políticas.

Uma formação profissional integrada, na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010),

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. Trata-se de superar a redução da preparação para o

trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”.

Para Ramos (2011a), “considerando que os sujeitos dessa etapa da educação básica, por serem, na sua maioria, filhos da classe trabalhadora, têm na possibilidade de cursarem uma educação profissional de forma integrada, um sentido tanto de necessidade quanto de direito”.

Direito esse que traz implícito o pressuposto de garantia da cidadania, considerando-se que o mesmo abranja os aspectos sociais, econômicos e culturais dessa classe, enquanto estudantes da escola pública, em busca do acesso ao mundo do trabalho e de uma formação humana nas suas dimensões sociais.

Ainda sob a ótica de Ramos (2011b), para que realmente a educação integrada se constitua em uma política pública nacional, é preciso que haja a participação efetiva das esferas públicas federal, estadual e municipal, além da articulação de políticas setoriais vinculadas aos diversos ministérios.

Em concordância com o explicitado acima, Pacheco (2008), enfatiza

A importância de se observar a relação entre profissionalização e escolarização, no que concerne ao grande número de analfabetos ainda existentes no país, enfatiza também o fortalecimento do caráter público da educação profissional desenvolvendo assim, uma estreita articulação desta com as políticas de desenvolvimento nacional, regional e local.

Essa compreensão traduz a necessidade de se consolidar a educação profissional integrada em espaços públicos, mediante políticas, financiamento e gestão pública.

Nesse entendimento, as políticas públicas de ensino, em prol de uma educação profissional integrada, se constituem em um grande desafio político multiministerial e multisetorial, principalmente no que tange à efetivação das ações de interação do MEC com os vários sistemas de ensino, no sentido de promover uma educação de qualidade, que contemple a atuação e promoção de docentes especializados, com boas condições de trabalho, assim como a garantia do repasse do financiamento destinado a esse tipo de educação.

Nesse sentido, Saviani (2008) afirma:

Como formar o homem livre, na verdadeira acepção dessa palavra? Isso só será possível [...] se o educador for capaz de preservar a relação íntima entre liberdade (no sentido específico) e responsabilidade; em outros termos: se ele for capaz de encarar a liberdade nas suas duas faces: liberdade de escolha (liberdade propriamente dita) e liberdade adesão (responsabilidade). [...]. Se o homem é capaz de intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar, [...]. Isto significa que o educador também é capaz de intervir perante o educando, o que torna possível o ato educativo.

Retomando-se a questão da formação e efetivação de docentes para atuarem na educação profissional integrada como uma das condições básicas para a materialização desse tipo de ensino, percebe-se que esta não é uma questão para ser vista de maneira generalizada – embora seja uma questão de nível nacional – e, sim, de forma pontual, respeitando-se e analisando-se os critérios e necessidades de acordo com cada região.

Como agentes diretamente ligados ao processo de formação pertinente à educação profissional, os professores devem estar preparados para atuarem com qualidade, competência e com uma dinâmica interativa nas diversas áreas que estruturam essa “nova” face da educação profissional integrada. Devem ser profundos conhecedores do processo de aprendizagem e atuarem, conjuntamente, com os profissionais da área de produção (quem faz alguma coisa por ofício), formulando um planejamento conjunto, sistemático e articulado.

Na busca da superação da deficiência quantitativa e qualitativa dos profissionais destinados a atuarem na educação profissional integrada, vê-se que o MEC, em articulação com os vários setores educacionais pertencentes à esfera federal, estaduais e municipais, vem desenvolvendo e criando cursos de licenciatura que habilitam o docente para atuar com êxito na educação profissional integrada.

Segundo Ramos (2011c),

Na análise encaminhada ao CNE a quinta forma apresentada na proposta do parecer CNE/CEB 02/97, a SETEC considera que a licenciatura para graduados pode abarcar com vantagens, os cursos de especialização, pós-graduação *lato sensu* e os programas especiais intencionalmente destinados à formação de docentes para a educação profissional essa licenciatura, equivalente a um curso de especialização, [...] possibilita uma formação mais consistente, [...] além de superar o caráter de oferta esporádica que tem marcado a formação de docentes para a educação profissional.

Com base nas afirmações acima citadas, tem-se que toda argumentação referente à atuação do docente, no que concerne a educação profissional integrada, causa bastante polêmica.

A efetiva materialização de uma política pública de ensino profissional integrado requer a mobilização, a participação e o compromisso dos vários setores que atuam, direta e indiretamente, nas políticas públicas, inclusive da sociedade civil em geral, levando-se em consideração as diferenças regionais, sociais, culturais e políticas do país bem como as necessidades e fragilidades pertinentes a cada região. Entretanto, nesse processo não se pode deixar de observar dois fatores importantes. O primeiro deles é a abrangência nacional obtida por esse “novo” tipo de educação ora vigente no país. O segundo e mais importante fator refere-se à obtenção de verbas para financiar esse tipo de educação.

Como se sabe, a reforma do ensino médio e profissional, ocorrida na gestão de FHC, é resultante do antagonismo político e cultural existente no cerne da sociedade brasileira.

Cumpre ressaltar que na esfera federal dois projetos foram empreendidos nesse sentido: o do Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Técnico-Sentec (hoje Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC) e o do Ministério do Trabalho, por meio do SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Já na esfera estatal, destacaram-se: O projeto de Educação Profissional - desenvolvido pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (MTB) e o projeto do MEC, desenvolvido pela Secretaria Nacional do Ensino Técnico e proposto pelo Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

É de conhecimento público que, ao longo da história, em nosso país o setor privado sempre se fez presente no que se refere à educação profissional. Escolas profissionais livres, como o Instituto Universal Brasileiro e o Monitor (SP) – este último autorizado a funcionar ministrando ensino profissional de nível técnico à distância - eram mantidas por empresários. Porém, órgãos públicos como o Ministério da Previdência e Assistência Social, financiaram ações relativas à educação, principalmente àquelas que pertencem ao SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e ao SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Já na década de 30, Saviani (2008) afirmava que,

Os dispêndios com educação passaram a ser considerados desejáveis, não apenas por razões sociais ou culturais, mas especificamente por motivos econômicos, e transformaram-se num investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimento ligados à produção material. A educação [...] passou a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo.

É válido salientar que na historiografia da educação profissional tecnológica do país, seja no âmbito federal, seja âmbito estadual ou municipal, os recursos financeiros alocados, inclusive nos dias atuais, para atender às necessidades básicas e globais de sua implantação, implementação e desenvolvimento, são insuficientes (GRABOWSKI; RIBEIRO; SILVA, 2003). Essa carência financeira gera dificuldade de acesso a esse tipo de educação e influi, negativamente, na qualidade do ensino.

Aos 12 de setembro de 1996, um fato de relevante importância para a educação aconteceu: O Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional nº 14 e, em seguida, foi criada a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (BRASIL, 1996).

Dessa forma, foram assegurados os subsídios para manter e desenvolver o ensino, bem como a garantia de uma melhor remuneração para o professor. No entanto, esta fonte de recurso foi direcionada, apenas, para o ensino fundamental, deixando de atender aos outros níveis de ensino. Há pouco, em substituição ao FUNDEF, nossos congressistas aprovaram o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), cujos recursos seriam destinados, também, à educação infantil e ao ensino médio.

É importante frisar que os recursos adquiridos são distribuídos entre os vários ministérios, inviabilizando, assim, o correto direcionamento das ações de políticas públicas.

A reestruturação da reforma da educação profissional no país ocorreu com a criação do Decreto n.º 2.208/97, em conjunto com um empréstimo requisitado pelo governo federal junto ao BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e com recursos oriundos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador).

A obtenção desse recurso concretizou-se por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que tinha, dentre outras instruções, a função de

reestruturar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, abrangendo os aspectos técnicos e pedagógicos e tornando-a acessível e competitiva no mercado educacional, a ponto de, em curto prazo, promover seu autofinanciamento, eximindo o Estado dessa função. Suas instruções previam o convênio para financiamento, para construção e reforma de prédios, montagem de laboratórios e a capacitação de profissionais do referido tipo de ensino. Não se referiam ao financiamento da articulação das ações de educação profissional no que se refere às ações de elevação do grau de escolaridade e de educação básica.

A Lei nº 11. 892/08 (BRASIL, 2008), instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de estabelecer uma relação entre o ensino médio e o ensino propedêutico e “*promover a integração e a verticalização*” da educação básica à educação profissional e educação superior.

Em 2010, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, foram publicados os Decretos nº 7.311/10, 7.312/10 e 7.313/10, os quais outorgaram maior autonomia financeira e administrativa aos IFT's. Dentre estes, o Decreto nº 7.313/10 autorizou aos Institutos a utilização dos recursos que, ao final das atividades anuais, estivessem disponíveis nas referidas instituições. Antes, estes recursos eram devolvidos à União; no entanto, após publicação do decreto os recursos poderiam ser utilizados no ano seguinte, desde que na mesma atividade a que tinham sido anteriormente destinados.

É sabido que os subsídios direcionados para a educação tecnológica provêm do Orçamento Geral da União. Segundo Ramos (2011b), a criação do fundo para a educação profissional tem sido uma das maiores reivindicações dos sistemas públicos de ensino. A referida autora reconhece o avanço representado pelo FUNDEB, mas acredita ser de fundamental importância a revisão do processo de financiamento do sistema S e, primordialmente, a implantação de um fundo de financiamento para a educação profissional. Dessa forma, a distribuição de recursos endereçados a esse tipo de ensino ocorrerá de forma correta e igualitária.

Convém ressaltar que o suporte econômico, desejável para implementação de políticas públicas concernentes às ações direcionadas a este setor, deve ser prioritariamente e rapidamente definido, antecipadamente garantido e devidamente aplicado.

Sabe-se que as DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais) são normas obrigatórias para a Educação Básica, que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, que norteiarão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (MENEZES, 2002).

As DCN's do Ensino Médio são originárias do Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação<sup>4</sup>. O referido Parecer, além de reafirmar a existência da dualidade educacional, propõe, em conjunção com a Resolução nº 3/98, um acordo de ações para este tipo de ensino. No entender de Ramos, (2011c):

A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. [...], para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. [...], o futuro do (a) jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferentes natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal [...]” (BRASIL, Parecer n. 15/98)<sup>5</sup>.

A acepção metafísica da educação, como agente modificador da realidade, no entender de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010),

Pode estar no dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na segmentação dos currículos separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação *omnilateral*”.

<sup>4</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram criadas no ano de 1998, pelo CNE. Estas, sob a Resolução CEB/CNE nº 03/98 e baseadas no Parecer CEB/CNE nº 15/98, embasavam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 12.

<sup>5</sup> BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 15, de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

Ao conceituar DCN's, torna-se necessário também frisar que essas Diretrizes priorizam e incentivam a autonomia das escolas, assim como a elaboração coletiva, pelas mesmas, de suas propostas pedagógicas e do currículo para a educação integrada.

Nesse processo de construção coletiva do currículo existe ainda a orientação por parte dessas Diretrizes, no sentido de que deve haver uma seleção de conteúdos por área de conhecimento, de modo que os mesmos possam desenvolver as competências constantes nas diretrizes curriculares. Da mesma forma, a escola deve selecionar os conteúdos adequando-os ao contexto, ao tipo de clientela e aos aspectos sociais mais relevantes do local onde a mesma está inserida.

Conforme dita a história da educação, no Brasil Colônia, os Jesuítas, já naquela época, perceberam que, para catequizar os indígenas e os demais habitantes do chamado "Novo Mundo", teriam que se adequar a esta nova realidade, diferenciando sua prática evangelizadora e educacional.

De acordo com Andreotti, Lombardi e Minto. (2010), no Brasil,

Grandes nomes como Manuel da Nóbrega<sup>6</sup>, José de Anchieta<sup>7</sup> e Antonio Vieira<sup>8</sup> destacaram-se por suas ações em nosso território, justamente por fazerem adequações, concessões e grandes inovações na missão de catequizar e instruir os habitantes do Novo Mundo, rompendo até mesmo com as rígidas orientações contidas no Ratio, num esforço constante de demonstrar aos seus superiores a necessidade das mudanças e suas vantagens para a conquista de novas almas e o sucesso da missão evangelizadora.

Com efeito, tais entendimentos trazem à luz da educação a necessidade das escolas, enquanto detentoras da "memória" e da própria gestão - que deve ser entendida como democrática - repensarem a construção do seu Projeto Político Pedagógico de forma participativa e interativa com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

---

<sup>6</sup> Manuel da Nóbrega entrou na Companhia de Jesus em 21 de novembro de 1554. Em 25 de janeiro de 1554, alguns jesuítas capitaneados por Nóbrega lançaram a pedra fundamental da atual cidade de São Paulo.

<sup>7</sup> José de Anchieta Chegou ao Brasil com 20 anos de idade, três anos antes, aos 17 anos, entrara na Companhia de Jesus. Com pendor para o domínio de idiomas, redigiu catecismos, gramáticas e diversos autos para a catequização dos índios na língua geral (tupi-guarani).

<sup>8</sup> Antonio Vieira Chegou com a família ao Brasil, com seis anos de idade. Aos 15 anos entrou no noviciado da Companhia de Jesus. Notabilizou-se como defensor da liberdade dos índios, autor e pregador real de sermões na Capela Real, em Lisboa. Foi Embaixador junto à França, Holanda e Roma.

Tal proposição valoriza o trabalho coletivo, a experiência extraescolar e interescolar dos alunos, as relações e práticas sociais dos membros que a compõem, a compreensão coletiva na tomada das decisões, assim como a equidade de direitos e deveres de alunos e professores.

Dessa forma, a construção das propostas pedagógicas do PPP (Projeto Político Pedagógico) pressupõe uma elaboração que compartilhe, coletivamente, princípios, responsabilidades, planejamento e desenvolvimento das suas ações pedagógicas, pautadas, segundo Ramos (2011c), “pela coerência entre princípios, finalidade, objetivos e métodos de ação”.

Dentro dessa mesma perspectiva de elaboração do PPP, é preciso ter, como foco, a educação integrada e, como premissa, o aprofundamento do caráter humanista da educação, o que, de certa forma, em se efetivando, vem a materializar a luta histórica a favor da superação da dualidade excludente dos nossos sistemas de ensino.

As Diretrizes para a educação de que hoje dispõe nosso sistema de ensino deixam clara uma concepção de organização pedagógica das distintas etapas de escolarização e de materiais para dar apoio à construção ou reconstrução curricular.

Atualmente, traçar caminhos para a construção do PPP significa, entre tantos outros aspectos, superar ou mesmo erradicar o paradigma da dicotomia excludente existente em nosso país. É preciso ressignificar o ensino para sintonizá-lo com as formas contemporâneas de conviver, de relacionar-se com a natureza, de trabalho e de construir e reconstruir conhecimentos em uma sociedade tecnologicamente mutante.

O avanço e a disseminação das tecnologias e das comunicações que a mesma permite vêm mudando, a passos largos, todo o processo de convivência social, de formas de trabalho e do exercício da cidadania. Assim, as escolas, na construção das suas propostas pedagógicas, terão o grande desafio de trabalhar em cima do “eixo temático da tecnologia”, priorizando os aspectos de cidadania dos indivíduos e articulando esse eixo temático com os conteúdos mínimos das áreas de conhecimento e com questões relacionadas ao foco central do estudo profissional ora em pauta, ou seja, o contexto da profissão escolhida.

A tecnologia, como eixo temático na educação profissional, assume um caráter transversal, já que, na atualidade, ela perpassa por todas as dimensões e

esferas de conhecimentos inerentes a cada profissão hoje existente. É impossível apreender esse ou aquele conhecimento profissional, ou não, sem passar práticas e preceitos das tecnologias.

Segundo Ramos (2011c), “para que isso seja possível, é preciso estudar os problemas de uma área profissional em suas múltiplas dimensões, tais como, econômica, social, política, cultural e técnica”.

Fazendo referência a essa proposição, o que se observa na prática pedagógica para a elucidação de tais problemáticas, é a utilização da interdisciplinaridade como metodologia. Nesse contexto, a interdisciplinaridade aparece como princípio organizador do currículo (RAMOS, 2011a).

A interdisciplinaridade permite a conexão entre disciplinas, é um objeto e um método de conhecimento mais aprofundado de outras áreas de estudo, sem o paradigma dos recortes arbitrários das disciplinas em si e para si. É, na verdade, o estudo das partes para a totalidade (RAMOS, 2011a).

Portanto, o PPP de cada unidade escolar deve ser construído de forma coletiva, de modo que possa refletir na própria identidade da escola a sua relação com a comunidade na qual está inserida. Em uma visão geral, a construção do PPP deve respeitar as diversidades peculiares existentes em relação a gênero, etnia, faixa etária, condições socioeconômicas, culturais, psicológicas e físicas, presentes no contexto intra e extraescolar, e ter como marco principal a construção coletiva, reconhecendo as identidades pessoais do universo considerado, para que realmente se possa ter uma educação integrada e com caráter humanista.

À luz do processo ensino-aprendizagem é válido ressaltar a importância de uma prática profissional - estágio curricular supervisionado - que consolide os conhecimentos adquiridos durante a formação educacional profissional integrada ao ensino médio. Como as DCN's para o ensino não obrigam o estágio na educação básica e não existindo uma norma do sistema estadual contrariando esse feito, segundo Ramos (2011b) é facultado às escolas de ensino médio estabelecer, ou não, o estágio como componente curricular em seus cursos.

Entretanto, no entender de Ramos (2011a), faz-se necessário que o CNE, sob a égide da Lei nº 11.788/2008, estabeleça as diretrizes para a organização do estágio curricular na educação profissional e tecnológica no ensino médio integrado.

O exercício do estágio curricular supervisionado não impede que o educando vivencie outros tipos de aprendizagem, que, em sendo constante no PPP da escola, deve contemplar as áreas de especificidade profissional de interesse dos educandos, envolver classes específicas com portadores de necessidades especiais e educação de jovens e adultos. O estágio curricular supervisionado cria um elo entre a prática profissional e o saber adquirido, formalizando uma interação entre as práticas de ensino e aquelas desenvolvidas nas disciplinas constantes no currículo.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010),

[...], o homem não é somente um ser cognitivo (capaz de desenvolver os esquemas mentais) mas também epistêmico (cuja natureza compreende a capacidade e a necessidade de conhecer) [...], os conteúdos da prática pedagógica continuam sendo os saberes a serem ensinados/aprendidos por meio de um processo que, necessariamente, implica a mobilização de capacidades cognitivas, mais não se limita a elas, pois essa mobilização depende dos saberes.

Por entender-se que, sendo facultativa às escolas a implantação do estágio curricular no ensino médio, cabe a estas, dependendo da sua adesão ou não, colocá-lo como componente curricular em seus cursos, bem como estabelecer sua obrigatoriedade ou não, para a conclusão do mesmo.

Tendo-se como pressuposto de que o trabalho é uma atividade tanto cognitiva quanto laboral, não se pode cogitar uma formação profissionalizante que contemple as múltiplas dimensões humanas, apenas sob o ponto de vista teórico metodológico, sem o efetivo exercício da prática do saber no estágio curricular. Com essa premissa, fica evidente que a prática do estágio curricular constitui um fator essencial para uma formação profissional integrada.

Tendo-se o trabalho como princípio educativo, cabe às instituições de educação profissional a elaboração de instrumentos metodológicos que avaliem e validem os conhecimentos, as experiências e os saberes dos educandos em relação ao curso realizado.

O desenvolvimento das metodologias de reconhecimentos de saberes requer a compreensão do trabalhador como sujeito ativo integral. A identificação das experiências, dos conhecimentos e dos saberes resultantes da trajetória profissional e de vida do educando, oriundas de uma avaliação diagnóstica, possibilita também

detectar as carências formativas do sujeito. No processo ensino-aprendizagem, ao reconhecimento formal dos saberes e práticas do trabalhador sucede-se a certificação profissional, ambos regidos pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99, cujo teor reconhece que, mediante a aprovação da escola, os conhecimentos adquiridos no trabalho poderão ser aproveitados na referida habilitação profissional (RAMOS, 2011c).

É mister frisar que a ação conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, conjuntamente com outros órgãos que atuam com as políticas setoriais de qualificação profissional, devem promover recursos para os sistemas de ensino no tocante aos processos de formação e certificação profissional, que possibilitem aos educandos o aproveitamento e a validação de saberes profissionais nos estágios curriculares e nos estudos formais e não formais, desde que dentro de itinerários formativos coerentes com suas histórias profissionais.

Enfim, é válido salientar que a certificação profissional é uma forma de reconhecimento de saberes, de fortalecimento da cidadania e da inserção do indivíduo na sociedade, garantidas pela Lei nº 9.394/96, em seu art. 41, que dita: “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (RAMOS, 2011a).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual legislação, embasada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, em vigor no Brasil, confere às escolas que operam com a educação profissional a devida autonomia para a elaboração e organização de currículos e a oferta de cursos técnicos.

Porém, o histórico da educação profissional no país deixa claro que nem sempre, a “máquina estrutural” dessa modalidade de ensino, funcionou dessa forma.

Somente a partir da década de 90, quando o governo brasileiro apresentou, defendeu e implantou um conjunto de medidas direcionadas à formação do trabalhador é que as políticas públicas referentes a educação, no país, ganharam um novo alento. Dentre essas medidas destacam-se os Parâmetros (BRASIL, 1999)

e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998)<sup>9</sup>, ambos em vigor até os dias atuais e incidindo, diretamente, na formação dos jovens trabalhadores e numa integração entre a educação geral e a educação profissional.

A referida década foi marcada por inúmeras tentativas do governo para modificar a estrutura e o conteúdo da Educação brasileira, atingindo-a em todos os seus níveis e modalidades de ensino, incidindo diretamente no ensino, em seus resultados, na organização escolar e no trabalho docente.

Um dos documentos elaborado e utilizado nessas inferências no sistema educacional de ensino foi o Parecer nº 16/99 da Câmara de Educação Básica do CNE (Conselho Nacional de Educação) - homologado com a finalidade de por em prática as Diretrizes constantes na LDB e no Decreto nº 2.208/97<sup>10</sup>.

O referido Parecer determina que as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico “são um, conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico”<sup>11</sup>e as normas e diretrizes nele constantes propõem o enfrentamento e a resolução dos problemas que dizem respeito à educação profissional brasileira.

A revogação do Decreto nº 2.208/97<sup>12</sup> pelo Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) fortaleceu a Lei nº 9.394/97 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2006) - viabilizando o retorno do ensino médio integrado à educação profissional para as instituições de ensino técnico de nível médio, bem como demonstrou o embate existente no âmago da sociedade, deixando claro, de acordo com o exposto no artigo 4º, & 1º, inciso I (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2010), que a “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada [...]”. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010):

<sup>9</sup> Brasil. CNE/CNB. Parecer nº 15/98.

<sup>10</sup> Decreto Federal nº 2.208/97. Regulamentava o & 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96. Foi substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, sendo atualizado em 3 de fevereiro de 2005 através da Resolução CNE/CEB nº 1.

<sup>11</sup> A educação profissional de nível básico e a educação profissional de nível tecnológico ficam excluídas da observância dessas diretrizes. A primeira, definida na LDB como modalidade não formal de educação profissional, não fica sob jugo da regulamentação curricular. A segunda, fica sujeita à regulamentação própria da educação superior (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, BRASIL, 1999).

<sup>12</sup> Em termos formais o Decreto nº 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980 (FRIGOTTO, 2010, p.37).

O embate para revogar o Decreto n. 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, [...], a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação.

Obviamente o termo **integração** nos remete à década de 80, quando houve lutas em favor da democracia e da escola pública, momento em que surgiu o primeiro projeto de LDB. Esse projeto idealizava, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), “assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia”.

O Estado do Espírito Santo e o Paraná foram os primeiros a se envolverem nessa luta e os primeiros a serem contemplados com a implementação do ensino médio integrado ao técnico<sup>15</sup> (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2010).

A LDB nos permite conceber que a Educação Profissional integrada é facultada tanto ao trabalhador em geral, quanto ao aluno oriundo do ensino fundamental, médio ou superior (art. 39). Dessa forma, evidencia-se a integração da Educação Profissional tanto ao trabalho, quanto às diferentes formas de educação, ciência e tecnologia.

Vários foram os fatores que interferiram na implantação e implementação da Educação Profissional no Brasil. Destacam-se o financiamento para sua implantação e implementação, o grau de qualificação da formação profissional dos docentes e a prática do estágio curricular, entre outros.

O financiamento desse tipo de ensino, devido aos altos custos para o seu desenvolvimento - pois o mesmo requer uma infraestrutura adequada e de altíssimo valor - e não havendo um financiamento público específico para tal, coube, por várias décadas, ao setor privado subsidiar e gerir tais cursos. Com as últimas mudanças ocorridas na educação profissional no Brasil e com a integração desta ao ensino médio, os recursos, que antes eram direcionados apenas ao ensino médio, passaram a contemplar também o ensino profissionalizante. Nesse contexto, o FUNDEB é de fundamental importância.

---

<sup>15</sup> Intelectuais como: Eliza Bartolozzi Ferreira e Sandra Garcia fizeram críticas às reformas sociais educativas da década de 90. No mesmo período, enquanto debatiam e aprovavam o Decreto nº 5.154/04, assumiram cargos diretivos no sistema educacional do Espírito Santo e Paraná, tendo possibilidade de implementar, à priori, o ensino médio integrado ao ensino técnico em seus respectivos estados.

Em relação à formação profissional dos docentes responsáveis por ministrar a educação profissional integrada, vê-se que atualmente há, por parte dos governos - federal, estaduais e municipais - a implantação de políticas públicas voltadas tanto para formação de docentes especializados nesse tipo de educação, quanto para a composição do quadro de professores efetivos para o referido tipo de ensino.

No que se refere à elaboração do currículo, um dos grandes avanços é oriundo da autonomia concedida às escolas para a construção coletiva dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, respeitando-se as diferenças regionais e a diversidade social e cultural do contexto onde cada escola está inserida.

Quanto ao estágio curricular, considerado pela Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) “ato educativo supervisionado”, embora as DCN’s expressem em seu conteúdo a obrigatoriedade ou não da sua existência, fica a cargo das instituições que ministram a educação profissionalizante decidir, quando da elaboração do seu PPP, sobre a sua aplicação como complemento formativo para determinados cursos.

No que concerne à certificação profissional, é importante ressaltar que a mesma não deve se constituir, apenas, na obtenção de um certificado em si e para si, mas, sobretudo, na garantia da formação de indivíduos qualificados e habilitados para atuarem, por meio do trabalho, em todas as dimensões da vida.

Enfim, a abordagem, as inferências e as argumentações, ora apresentadas, inerentes à educação profissional não se constituem em processo finito e, sim, em um processo contínuo, sistemático e aberto às mudanças sociais, comportamentais, culturais, políticas, econômicas e humanísticas, decorrentes da globalização.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. E. S.; LIMA, G. O. P.; CAVALCANTE JÚNIOR, M. N. **Interfaces entre história, trabalho e educação**. São Paulo: Alínea, 2009.

ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Parecer CEB nº 15/98**. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Parecer nº 16/99**, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CEB16\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf)>. Acesso: 14 nov. 2011

BRASIL. **Decreto n.º 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 da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de abril de 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: 04 nov. 2011.

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. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004.../decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

BRASIL. **Decreto n. 5.840**, de 13 jul. 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2004/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004/2006/Decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7311**, de setembro de 2010. Dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculados ao Ministério da Educação. Brasília, 2010c.

BRASIL. **Decreto nº 7312**, de setembro de 2010. Dispõe sobre o banco de professor-equivalente de educação básica, técnica e tecnológica, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculados ao Ministério da Educação. Brasília, 2010d.

BRASIL. **Decreto nº 7313**, de setembro de 2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2010e.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível no site: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

BRASIL. **Lei 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2012,

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 86.

DOMINGUES, S. C. et al. Um estudo crítico da relação entre ser humano e natureza: possibilidades para fundamentação de uma ‘Educação Ambiental’. **Revista Digital**, v. 15, n. 143, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd143/um-estudo-critico-da-relacao-entre-ser-humano-e-natureza.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M.N. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R.; SILVA, D. S. **Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil: levantamento dos organismos financiadores da educação profissional**. Brasília: MEC/SETEC, nov. 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos N. Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LOMBARDI, C. J; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

MARX, K. **Para a crítica da economia política: os economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais. In: MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004

OLIVEIRA, D. A. **Empresariado industrial e educação brasileira, qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, E. M. **SETEC/MEC: bases para uma Política Nacional de EPT (2008)**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos\\_bases.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2011.

RAMOS, M. N. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil**. Curitiba, PR: Instituto Federal Paraná, 2011a.

RAMOS, M. N. **Educação profissional história e legislação**. Curitiba, PR: Instituto Federal Paraná, 2011b.

RAMOS, M. N. **Trabalho, globalização e ideologia**. Curitiba, PR: Instituto Federal Paraná, 2011c.

RAMOS, M. N. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado - ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **O nó do ensino de 2º grau**: bimestre. São Paulo: MEC/INEP; CENAFOR, out. 1986. (n. 1).

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

*Recebido em: 02 de julho de 2012*

*Aceito em: 15 de maio de 2014*