

# A INTEGRAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO GERAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Maria José Pires Barros Cardozo\**

## **Introdução**

O presente capítulo aborda algumas questões acerca da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico, a partir de estudos que estamos desenvolvendo para a concretização de nossa tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. As análises aqui apresentadas, decorrem de pesquisa documental e de entrevistas com técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, nas quais procuramos investigar os aspectos mais relevantes sobre a reforma do Ensino Médio e coletar dados sobre a experiência de integração entre esse grau e a Educação Profissional de nível técnico.

As inferências que apontamos são provisórias, mas indicam algumas conclusões a que chegaremos à respeito da questão abordada, tendo como base às transformações no mundo trabalho, os limites e as possibilidades de construir uma educação unitária no contexto da sociedade capitalista.

## **O Contexto do Tema**

A política educacional brasileira a partir de 1964 pautou-se na Teoria do Capital Humano, com o objetivo de tentar estabelecer relação direta e imediata e até mesmo de subordinação à produção, ou seja, adequá-la às exigências do crescimento econômico. Dentre as medidas toma-

---

\* Doutoranda em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação da FAGED-UFC. Professora do Curso de Pedagogia da UFMA; pesquisadora do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional - LABOR/UFC; Bolsista da CAPES.

das pelo governo militar, destacamos a Reforma Universitária de 1968 e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus de 1971. Essas duas mudanças, provieram de estudos e acordos firmados entre o MEC e a AID (Agencia Internacional de Desenvolvimento), dos trabalhos da Comissão Meira Matos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária-GTRU, nos quais a educação era vista como questão de interesse econômico e de segurança nacional.

Com base nos relatórios da comissão e grupo citados, o governo brasileiro promoveu a Reforma Universitária através da Lei Nº 5.540/1968 e Decreto Lei Nº 464, de 1969, que especificaram legalmente a organização, a administração e o funcionamento dos cursos de graduação em dois ciclos: básico e profissional. A Lei Nº 5.692/1971 efetivou a reforma no ensino de 1º e 2º graus, instituindo a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos com a junção do primário e ginásio, tentou instituir a profissionalização compulsória no Ensino Médio, que passou a ser ministrado em 3 ou 4 anos e destinado à habilitação profissional.

Segundo estudos desenvolvidos por Germano (1994), a tentativa de profissionalização compulsória da força de trabalho, fracassou pelos seguintes motivos: limitação dos recursos públicos; resistência passiva das classes média, alta e a trabalhadora; e a discrepância prática e crônica do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional.

Diante desses limites objetivos, o governo com vistas a aliviar tensões e, evitar desgastes, instituiu os pareceres de números 45/1972 e 76/1975. O primeiro, introduziu as chamadas habilitações básicas e enfatizou que ninguém deveria terminar os estudos de 2º grau sem alguma capacitação para o trabalho (WARDE, 1977), o segundo previu três soluções para o ensino de 2º grau: habilitação profissional plena, correspondente à formação do técnico; habilitação parcial com a combinação da educação geral com a preparação para ocupações intermediárias; e habilitação básica para iniciação em áreas específicas, cuja a

ocupação seria definida no emprego. Posteriormente, a Lei Nº 7.044, de 1982, desobrigou a profissionalização no ensino de 2º grau e converteu a habilitação profissional, em opção pela escola, transformou a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, atendendo, assim, às reivindicações das escolas privadas.

No início da década de 1980, com a acentuação da crise do capitalismo mundial e o fim do chamado *milagre econômico* brasileiro, o Estado militar, que já vinha perdendo consenso político em favor do regime, foi obrigado a reorientar a política educacional, haja vista as novas diretrizes da *modernização* e a própria mobilização de grupos organizados da sociedade civil em torno de propostas para mudanças na educação.

Ademais, já sinalizavam as *novas* estratégias de valorização do capital, mediante o avanço qualitativo e quantitativo das inovações tecnológico-organizacionais, principalmente na indústria automotiva, montadoras e autopeças em que são mais perceptíveis à adoção da microeletrônica e a utilização dos métodos de flexibilização da produção inspirados no modelo toyotista. Começou a proliferar também, o enfático discurso neoliberal sobre a necessidade de reformas econômicas e da redução do papel do Estado na economia, nas políticas públicas e nas relações de emprego.

Nesse contexto, emerge o modelo da competência que, segundo Hirata (1996), depois de ser definido como lógica pós-taylorista, foi assimilado pelos empresários europeus e grupos envolvidos com as reestruturações administrativas, que passaram a se valer da noção de competência para defender e implementar as mudanças na organização do trabalho. Tal atitude possibilitou associar as qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetivas características dos *novos* paradigmas produtivos.

Estudos realizados por Dubar (1998), indicam que, sendo a qualificação um dos pontos capitais do *compromisso fordista*, cedeu-se à tentação de substituí-la pela



competência como base de um *novo* modelo de gestão, acompanhando a transformação da organização do trabalho (ruptura patenteada com o taylorismo) e a mudança na relação de forças entre patrões e sindicatos de assalariados (declínio acentuado da sindicalização e das negociações coletivas). Essa mudança foi igualmente possibilitada pelas evoluções do sistema educativo que situavam aquisição das competências no cerne de seus objetivos ao reformar os modos de elaboração dos diplomas profissionais e a concepção de avaliação (1998, p. 97).

Esse direcionamento para as competências está destacado em vários documentos de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura, UNESCO a Comissão Econômica para América Latina e Caribe-CEPAL, o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina-PREAL e o Banco Mundial.

A UNESCO em relatório intitulado a *Educação para o Século XXI*, publicado em 1996, elaborado entre 1993 e 1996 por Comissão Internacional presidida por Jacques Delors, expressa as competências como um dos principais elementos que deve direcionar o currículo e a prática pedagógica nas escolas de Ensino Médio e de Educação Profissional.

No Brasil, a partir da aprovação da LDB Nº 9394/96, a noção de competência passou a compor as diretrizes curriculares e a reorientar o trabalho pedagógico em favor da transmissão de conteúdos voltados para a elaboração de competências. As matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apresentam um rol de competências, indicando que, a partir do Ensino Fundamental, o conceito de competência deve ser assumido como princípio organizador do currículo.

Assim, a partir do relatório da UNESCO, dos documentos produzidos pelos organismos citados anteriormente e dos princípios da LDB Nº 9.394/1996, tanto o Ensino Médio como o Ensino Técnico foram direcionados para o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos,

de modo a atender as exigências da sociedade contemporânea e da produção pós-fordista. Esse direcionamento para as competências, porém, foi feito de forma dual, pois a LDB, no art. 40 propõe Educação Profissional independente e ao mesmo tempo articulada ao Ensino Médio. Já o Decreto Nº 2.208/1997, no art. 3º, situa a educação profissional como complemento da Educação Básica, constituindo-se num sistema paralelo organizado em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

Com a publicação do Decreto Nº 5.154/2004, que revogou o Decreto Nº 2.208/1997, a separação Educação Profissional/formação geral não foi resolvida, pois a única novidade do Decreto Nº 5.154/2004 é a proposta de simultaneidade, ou seja, que a educação técnica de nível médio pode ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio, enquanto o Parecer anterior estabelecia que a educação "profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este." (BRASIL, 2003, p.2).

Esta atitude perpetua a dualidade que marca a história do Ensino Médio no Brasil, pois o Decreto Nº 2.208/1997 e posteriormente o Decreto Nº 5.154/2004, tendo como princípio subjacente a idéia de que a Educação geral possibilita a transferência de aprendizagens, ou seja, dota o aluno da capacidade de usar conhecimentos em ações práticas, enquanto o Ensino Técnico não o faz, estabeleceu que o nível técnico fosse destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos ou egressos do Ensino Médio, porém dispõem que, para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deve apresentar o certificado de conclusão do Ensino Médio.

Aqui reside o aprofundamento da dualidade de classes e, conseqüentemente, da dualidade entre Educação Geral e a educação profissional e do reforço do elitismo e da exclusão, pois o ingresso no ensino técnico, concomitantemente ou após cursar o Ensino Médio, é uma limitação para os jovens das classes populares que não podem



freqüentar dois turnos ou esperar a conclusão do Ensino Médio para poderem cursar o nível técnico, em sua maioria privados, ou ainda passar quatro anos para fazer o denominado Ensino Médio Integrado.

## **As Experiências de Integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional**

A partir de 2003, as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério de Educação foram coordenadas por pessoas e assessoradas por pesquisadores que acreditavam na perspectiva de um governo democrático e popular com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a Presidência da República. Assim, alguns seminários foram realizados com representantes da sociedade civil e de órgãos governamentais, com o objetivo debater mudanças na Política do Ensino Médio e da Educação Profissional, bem como buscar sugestões para a minuta do decreto que revogaria o Decreto Nº 2.208/1997.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2004), ao longo de 2003 foram realizados dois seminários, o primeiro, em maio foi denominado *Seminário Nacional sobre o Ensino Médio e Educação Tecnológica*, que teve como objetivo o debate das concepções da Educação Média e Tecnológica e sua relação com a Educação Profissional, tendo como base o aprofundamento de temas como: conhecimento, trabalho e cultura; o segundo foi realizado em junho, denominado *Seminário Nacional de Educação Profissional-Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*. Com foco mais específico, teve como estratégia a produção de um documento-base sobre o tema. A partir dos debates, foi elaborado um documento intitulado *Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*.

A partir desses eventos de que participaram instituições científicas, educadores/pesquisadores, entidades de classe, instituições de ensino, representantes dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego e outros ór-

gãos do governo, Sistemas Estaduais de ensino, Sistema S e parlamentares, foram elaboradas três minutas do novo decreto que revogou o Decreto Nº 2.208/1997. Na primeira, foram incorporadas 30 sugestões, por escrito das instituições, dos educadores, dos pesquisadores e parlamentares; na segunda e na terceira, os conceitos de caráter opinativo foram suprimidos a fim de que a minuta ficasse mais sintética.

Entre as concepções defendidas pelos diversos participantes, três posições foram evidenciadas: a primeira expressava a idéia de que cabia apenas revogar o Decreto Nº 2.208/1997 e pautar a política de Ensino Médio e Educação Profissional de acordo com a LDB Nº 9.394/1996, pois efetivar mudanças por decreto seria dar continuidade aos métodos impositivos do governo anterior. A segunda posição defendia a manutenção do Decreto Nº 2.208/1997 e a terceira partilhava da idéia de que era necessário revogar o Decreto Nº 2.208/1997, substituindo-o por outro, porém reconhecia que a mera revogação não garantiria a implementação de uma concepção de Ensino Médio e Educação Profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004).

Embora a separação entre a formação geral e a formação técnica não tenha sido resolvida com a promulgação do Decreto Nº 5.154/2004, algumas tentativas formais de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional são levadas a efeito por iniciativas de gestores de políticas públicas nessas áreas. No Estado do Espírito Santo, por exemplo, em agosto de 2004, foi firmada parceria entre o MEC e a Secretaria de Educação para a implementação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional em quatro anos de escolarização. Segundo Ferreira e Garcia (2005), foi definido um projeto-piloto em 17 escolas das 190 que compõem a rede estadual de Ensino Médio, porém o projeto foi abortado em janeiro de 2005, em virtude da difícil articulação com o MEC e da mudança do secretário de Educação, o que redirecionou os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos. Das 17 escolas somente uma deu início à formação por conta própria, porém “sem a pers-



pectiva político-pedagógica baseada na formação omnilateral do sujeito.” (FERREIRA e GARCIA, 2005p. 159). Já no Estado do Paraná, a partir de 2002, as iniciativas da Secretaria de Educação e do Departamento de Educação Profissional foram desencadeadas mediante uma série de ações-seminários, formação continuada dos professores, melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos de ensino- no sentido da implantação de cursos de Ensino Médio com organização curricular integrada à Educação Profissional em nível técnico. Assim, a partir de 2004, essa proposta foi implantada em 71 escolas, sendo: 15 que ofertam cursos do setor primário – área Agropecuária/Florestal; 5 que ofertam cursos do setor secundário- área Eletromecânica/Química; 6 que ofertam cursos do setor terciário- área Comunicação e Artes/Informática/Administração da Confeção/Meio Ambiente e nas 45 que ofertam cursos na modalidade Normal em nível médio para a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nas series iniciais do ensino fundamental (FERREIRA e GARCIA, 2005).

Consoante ainda, Ferreira e Garcia (2005), esse é apenas o primeiro passo para estabelecer um processo de mudança de práticas organizacionais, pedagógicas e, principalmente, de concepção de currículo e ensino, que, por sua vez, demandam recursos financeiros. O mais importante, porém, é o fortalecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos que defendem a articulação entre a formação geral e a formação técnica o qual possibilite aos jovens a possibilidade de lutar pelos espaços no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos.

Além dessas experiências, merecem destaque as ações do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará-CEFET/CE, e da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. No CEFET/CE a partir de 2006, foram implantados cursos técnicos integrados para alunos que concluíram o Ensino Fundamental. Dentre os cursos, citaremos alguns aspectos do Curso Integrado de Mecânica Industrial, cuja proposta pedagógica obedece ao disposto no De-



creto Nº 5.154/2004 e visa a formar profissionais técnicos de nível médio com a competência a técnica, ética e política e elevado grau de responsabilidade social, domínio do saber-fazer e gerenciador dos processos produtivos, utilizando técnicas, métodos e procedimentos que garantam a produtividade dos processos industriais na área de mecânica (CEFET/CE 2006).

O curso terá a duração de quatro anos, com uma carga horária de 3.560 horas, das quais serão acrescentadas mais 400 horas para o estágio obrigatório. No final do curso, será concedido o diploma com a Habilitação de Nível Médio-Técnico em Mecânica, "com as competências e habilidades previstas no perfil do aluno" (CEFET/CE, 2006 p. 8), a serem desenvolvidas no decorrer de todo o processo de formação integrada nos níveis da Educação Básica e da Educação Profissional.

Na Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, em 2005, começaram os estudos para a implantação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Em 2006 foi iniciada uma experiência em 07 escolas, sendo 04 da Capital e 03 do restante do Estado. Nas escolas da Capital, foram implantados os cursos de Técnico de Enfermagem, Gestão e Empreendedorismo, Turismo e Hospitalidade e Técnico em Eletrônica. Nas outras foi implantado o curso de Técnico Agropecuário nas Escolas Casa Familiar Rural em 03 municípios: Sucupira do Norte, Açailândia e Lago do Junco.

Os cursos desenvolvidos nas escolas da Capital terão a duração de 03 anos, sendo que a partir do 2º ano funcionará em tempo integral. O curso Técnico em Agropecuária funcionará nos três turnos, considerando que foi organizado de acordo com os pressupostos da Pedagogia da Alternância, ou seja, mediante a combinação de atividades na escola e na comunidade. Os alunos passarão 15 dias na escola em regime de internato e 15 dias na comunidade, realizando atividades de intercâmbio, observação, investigação e intervenção em projetos comunitários.

No que se refere às experiências aqui apresentadas, ainda não temos elementos que nos permitam uma análise aprofundada, mas chamamos a atenção para o fato de que é importante termos claro que a noção de qualquer proposta de integração curricular entre essas duas modalidades de ensino deve atentar para alguns aspectos delineados em Ramos (2005): problematizar os fenômenos como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los, em múltiplas perspectivas; explicitar teorias e conceitos para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foram problematizados; situar os conceitos como conhecimento de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Destacamos, ainda, que, se em termos legais o Decreto Nº 5.154/2004 permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada, na prática, essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios, bibliotecas, bem como professores e demais profissionais preparados e em constante formação. E requer principalmente o entendimento de que o

(...) ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino - mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44).

Desse modo, se essa integração proposta é uma necessidade histórica, mesmo sob os fundamentos da educação burguesa, podemos ter elementos para efetivar o



Ensino Médio na perspectiva unitária proposta por Gramsci, sem esperar que as condições objetivas estejam dadas, mas plantado as sementes de uma educação integral, sem esperar por soluções formais.

## **Algumas Inferências**

Entre os desafios postos para a organização de propostas curriculares integradas, está a necessidade de superar as dicotomias entre conteúdos e competências, pois os primeiros não podem constituir conhecimentos vazios, abstratos e desprovidos de historicidade, e não devem ser vistos como meros insumos para o desenvolvimento de competências que foram eleitas pelos idealizadores das reformas do Ensino Médio brasileiro como elemento central dos processos formativos. Eles parecem que se de *esqueceram* que as competências devem ser compreendidas como síntese de múltiplas dimensões, não podendo, portanto, ser restritas ao espaço e tempo escolar ou da formação profissional.

Além da ênfase na lógica da competência, o desenvolvimento de competências básicas para o trabalho, tal como proposto pela LDB, pelas diretrizes curriculares e pelos Decretos Nºs 2.208/1997 e 5.154/2004, está ancorado no discurso individualista subjacente à noção de empregabilidade que situa sobre o indivíduo a responsabilidade pela sua formação, inserção e permanência no mercado de trabalho. Devemos lembrar, entretanto, que formar para a empregabilidade significa também formar para o trabalho precário e para desemprego, numa lógica que transforma a dupla trabalho/falta de trabalho numa união inseparável, uma vez que a acumulação capitalista produz constantemente, em proporção à sua intensidade e à sua expansão, uma população excedente, supérflua e desprovida não só dos meios materiais, como também dos meios de procurar trabalho.

Acrescentamos ainda o fato de que essas propostas de integração requerem recursos financeiros suficientes,

professores capacitados, escolas equipadas com equipamentos adequados (laboratórios, salas de informática, bibliotecas) para a aprendizagem possa possibilitar a formação dos alunos, se não numa perspectiva integral, mas pelos menos que lhes permita condições de inserção no mercado de trabalho e de continuidade dos estudos em nível superior.

Por fim, entendemos que qualquer proposta de integração curricular entre a formação geral e a formação técnica deve pautar na perspectiva da escola unitária apontada por Gramsci (1968), que defende o resgate do princípio educativo da "cultura desinteressada"<sup>1</sup> próprio da escola humanista tradicional, e o integre com o princípio educativo peculiar das escolas profissionais, ou seja, com o trabalho técnico-profissional, tendo como base o trabalho moderno que representa a forma produtiva hegemônica, entre os homens, hoje.

Essa perspectiva fundamenta-se no conceito de trabalho humano como "condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre o homem e a natureza independentemente de qualquer forma social." (MARX, 1993, p. 42). Desse modo, a educação, conforme explicita Gramsci (1968), não deve abster-se da formação geral nem do espírito eficientista e técnico da escola profissional, uma vez que seu objetivo último deve ser a formação de homens ativos que direcionem suas ações com vistas à liberdade concreta e universal.

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

---

<sup>1</sup> De acordo com Nosela a expressão cultura desinteressada utilizada por Gramsci conota horizonte amplo de longo alcance, ou seja, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas também à coletividade e até à humanidade inteira. Desse modo, a cultura desinteressada é profunda, universal e coletiva e interessa a todos os homens. Ver: NOSELA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.



BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br.ensmed.artigo.doc>>

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 2.208/1997*. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: mar. 2003.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.154/2004*. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: mar. 2005.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ. *Curso integrado de mecânica industrial*. Fortaleza: CEFET/CE, 2006.

CORLAT, Benjamin. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: REVAN; UFRJ, 1994.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 19, n. 64, p. 87-103, 1998.

FEREIRA, Eliza Bartolozzi, GARCIA, Sandra R. Oliveira. O Ensino Médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA. *Subsídios para o retorno às contribuições da instituições da sociedade civil e política na construção da versão final da minuta do decreto que revoga e substitui o Decreto Lei Nº 2.208/97*. Rio de Janeiro, 2004. (Digitado)

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 2002.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudanças cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. *O(s) mundo(s) do trabalho: convergências e diversidade num contexto das mudanças dos paradigmas produtivos*. São Paulo, 1996. (Mimeo).

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. *Plano de implantação do ensino médio integrado: versão preliminar*. São Luís: SEDUC, 2006.

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

NOSELA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. Novos caminhos na educação profissional brasileira. In: OLIVEIRA, Elenilce SOUZA, Antonia. (Orgs). *Educação profissional: análise contextualizada*. Fortaleza: CEFET, 2005.



RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

TANGY, Lucie. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 2004.

WARDE, Miriam Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1997.