

Ensino Médio Integrado e formação docente: impasses e proposições

Integrated High School and teacher training: challenges and proposals

Francisco das Chagas Silva Souza

Doutor em Educação (UFRN). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN, Natal, RN – Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA, Mossoró, RN – Brasil).
chagas.souza@ifrn.edu.br

Ulisséia Ávila Pereira

Doutora em Educação (UFRN). Pedagoga do IFRN, Natal, RN – Brasil. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campus Natal-Central (IFRN).
ulisseia.avila@ifrn.edu.br

Iaponira da Silva Rodrigues

Mestra em Educação (IFRN). Pedagoga do IFRN, Parnamirim, RN – Brasil.
iaponira.rodrigues@ifrn.edu.br

Resumo: A educação brasileira apresenta como marca o divórcio entre a formação geral e a profissional, a teoria e a prática. Neste artigo, apresentamos o Ensino Médio Integrado (EMI) como uma possibilidade de superação dessa dualidade histórica e discutimos a relevância da formação dos docentes que atuam ou atuarão na Educação Profissional, com destaque para o EMI. A metodologia constou de uma revisão de literatura. A partir desta discutimos os fundamentos em que se assentam o EMI, os desafios para a sua implementação e as proposições para uma formação de professores que os torne capazes de desenvolver práticas que promovam a articulação entre a formação geral e a profissional.

Palavras-chave: Dualidade. Ensino Médio Integrado. Formação de professores.

Abstract: Brazilian education presents as a mark the divorce between general education and professional formation, theory and practice. This paper presents the Integrated High School (EMI) as a possibility of over coming this historical duality and discusses the relevance of the training of teachers who work or will work in Professional Education, with emphasis on EMI. The methodology consisted of a literature review. From this, we discuss the grounds on which EMI is based, the challenges to its implementation and proposals for teacher training that enable them to develop practices that promote the articulation between general education and professional formation.

Key words: Duality. Integrated High School. Teacher training.

Introdução

Apesar dos avanços das últimas décadas, a educação brasileira ainda apresenta contradições e dualidades que remontam às origens da colonização portuguesa. Sobretudo na etapa que hoje denominamos de Ensino Médio, houve um divórcio entre o caráter de formação geral, historicamente destinado às elites, e o profissional, técnico, voltado às camadas populares, refletindo os conflitos e as relações de poder e de uma sociedade cindida em classes.

No campo da educação, a literatura nos mostra que as reformas e a legislação implementadas pelos governos brasileiros para a educação nacional, ao longo do século XX, com raras exceções, mantiveram ou mesmo reforçaram o dualismo e a fragmentação do ensino nessa etapa da formação escolar. Apenas no final do século passado e princípios do atual, ganhou corpo a defesa do Ensino Médio Integrado (EMI) como uma alternativa de superação dessa dualidade ao propor a integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Temos como objetivo, neste artigo, apresentar as bases em que se assentam a proposta do EMI e discutir a formação de professores para a Educação Profissional, compreendendo-a como um desafio político e pedagógico. Apontamos também algumas proposições para a formação desse docente que atua no EMI.

Diante da turbidez quanto à identidade e os propósitos dessa etapa da Educação Básica, concebida por grande parte da sociedade como apenas uma formação propedêutica ao Ensino Superior, o EMI é apontado, neste artigo, como uma possibilidade de formação integral do sujeito, ou seja, capaz de proporcionar uma educação geral para a vida em sociedade e de preparar para o mundo do trabalho, o que só será possível por meio de professores que tenham uma formação adequada para tal objetivo.

Formação integral: o desafio do Ensino Médio Integrado

A dualidade estrutural tem como característica básica a diferenciação nas políticas educacionais e a escola destinada à classe dominante e à subalterna. É uma distinção que não se limita apenas a discussões curriculares e pedagógicas, mas que engloba também questões sociais e políticas e tem suas bases na divisão social do trabalho, como nos explica Saviani (2007). Reflete, ao longo de nossa história, as relações típicas de poder de uma sociedade cindida em classes, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes ou instrumentais.

No Brasil, o fortalecimento desse modelo dual de educação constitui-se

numa marca das políticas educacionais dos nossos governantes, expressando-se “[...] por meio da oferta de escolas que se diferenciam segundo a classe social que se propunham formar: trabalhadores ou burgueses” (KUENZER, 2007, p. 1.155-1.156).

Para Moura (2007), as políticas para a etapa que denominamos atualmente de Ensino Médio correspondem às determinações presentes na relação entre capital e trabalho. Nesta direção, Kuenzer (2000, p. 13) observa que, na história desse nível de ensino no Brasil, “[...] as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa do desenvolvimento das forças produtivas”.

Apesar de que algumas medidas pontuais do governo brasileiro tenham reduzido a dualidade por força dos interesses do capital, foi somente no final do século XX que se anunciaram mudanças mais promissoras. Uma delas foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96), a qual aponta, no artigo 39, a possibilidade de integração entre a Educação Básica e a Profissional: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2005).

Infelizmente, no ano seguinte à aprovação da LDB, o Decreto n.º 2.208/97, do presidente Fernando Henrique Cardoso, promoveu a separação entre o Ensino Médio e o Técnico, reforçando, pela via legal, a dualidade histórica da nossa educação. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25), esse decreto “[...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Em 2004, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o Decreto n.º 2.208/97, por meio do Decreto n.º 5.154/04, e reestabeleceu a integração entre o Ensino Médio e o Técnico. No Parecer n.º 39/2004, ficou esclarecido que um curso técnico na forma integrada:

Não pode e nem deve ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de educação profissional. Essa foi a lógica da Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/04, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. (BRASIL, 2004, p. 406).

Neste sentido, o EMI deve contribuir para a superação, no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho e que historicamente separou teoria da prática, trabalho manual e intelectual. Nele, os discentes deverão compreender os fundamentos teóricos e práticos das técnicas que envolvem os processos produtivos e não somente o treinamento para a execução automática das técnicas.

Importa destacar que a proposta de EMI encontra seus fundamentos (filosóficos, epistemológicos e pedagógicos) nas bases teórico-conceituais da omnilateralidade e da politecnia, presentes nos escritos de Marx e Engels, e da escola unitária, presente nos estudos de Gramsci.

Em oposição à formação parcial das capacidades humanas, provocadas pelo trabalho alienado e pela divisão de classes, temos a formação omnilateral, que permite ao homem o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades e recupera a sua inteireza e integridade sócio-histórica e biofísica. Dessa forma, a *omni* ou *omnilateralidade* representa:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Assim, a *omnilateralidade* tem um sentido de formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas dimensões e potencialidades. Para Ciavatta (2005, p. 85), é uma formação que

[...] sugere superar o homem 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. 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 à sua sociedade política.

Assim, a formação *omnilateral* pressupõe a indissociabilidade entre a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o político e o social, o homem e a sociedade.

A inter-relação dialética dessas dimensões possibilita a emancipação do homem pela compreensão de sua realidade concreta e pelo pleno desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Nos processos educativos do capitalismo, a clivagem entre o pensamento e a ação provoca um desenvolvimento parcial e/ou unilateral das capacidades humanas e não permite aos indivíduos a compreensão da sua realidade concreta, contribuindo para a sujeição e exploração dos indivíduos aos interesses do capital. No entendimento de Marx e Engels (1978, p. 62),

Enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo não lhe permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, *este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado* (Grifo dos autores).

Em contraposição à unilateralidade, o conceito da *omnilateralidade* guarda um importante nexos com outro conceito marxiano, o de politecnicidade, relacionado às análises conjunturais feitas por Marx e Engels acerca da problemática do trabalho. Sua matriz embrionária encontra-se na seguinte assertiva:

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2004, p. 68).

Portanto, o sentido atribuído ao termo politecnicidade opõe-se à concepção deste como um conjunto de técnicas fragmentadas e autonomamente consideradas. Em sentido lato, para Saviani (2003, p. 140),

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo 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. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses prin-

cípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

Nesse sentido, o trabalho se situa para além da visão utilitarista, pragmática e mercadológica, e tem como objetivo libertar o homem da sua condição de alienação e servidão ao mercado, pelo desvelamento da realidade concreta.

Já a proposta de escola unitária em Gramsci vincula-se aos seus estudos sobre o Estado capitalista e às leituras de Marx. Gramsci percebe a escola pública como uma das chaves para se obter a consciência de classe em associação à compreensão do trabalho como um princípio educativo.

A partir de suas análises sobre a educação na Itália, Gramsci denunciou o dualismo presente no sistema de ensino desse país e propôs uma escola “comum, única e desinteressada”. Logo, a escola deveria ser comum a todos, não deveria ser hierarquizada conforme as classes sociais, e possibilitar, ao educando, o resgate e a assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados (GRAMSCI, 2001).

Gramsci considerou que a última fase da escola unitária (correspondente ao nosso Ensino Médio), seria crucial para os educandos construírem sua autonomia, maturidade intelectual, bem como para definir suas escolhas profissionais (GRAMSCI, 1982).

Assim, alicerçado nos fundamentos teóricos acima expostos, a proposta do EMI está pautada em uma organização curricular que tem como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Pretende-se, assim, que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, firme-se para além do adestramento voltado à realização de atividades práticas, resgatando, em termos epistemológicos e pedagógicos, os princípios da omnilateralidade e da politecnicidade e, por conseguinte, a formação do ser humano em todas as suas dimensões.

Nesses termos, o EMI apresenta-se como uma perspectiva política de transformação social, pois

[...] é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino 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).

Em se tratando da formação para o trabalho, o modelo de produção capitalista introduziu, na educação, uma divisão entre as humanidades e as ciências e tecnologias, hierarquizando-as sob a justificativa do alto desenvolvimento científico e tecnológico e também pelas necessidades de atendimento às empresas, indústrias e serviços. Em oposição a isso, conforme Ramos (2005), a integração se constrói a partir do estabelecimento das relações entre os conhecimentos gerais e os técnicos. Para essa autora, a organização curricular do EMI deve considerar elementos para que este:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como um princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e de uma metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2005, p. 108-109).

Com tais características e objetivos, o EMI é um projeto contra-hegemônico (ARAÚJO; RODRIGUES; SILVA, 2014) e por isso esbarra em muitos desafios para a sua operacionalização. Talvez o maior deles seja a formação de professores para atuar na Educação Profissional, palco principal do EMI.

Formação de professores para a Educação Profissional na perspectiva da integração com o Ensino Médio

Urbanetz (2012, p. 870), ao realizar uma pesquisa no *site* da Capes e da Anped, concluiu que há uma “[...] precariedade de produção de conhecimento sobre a formação de professores para a educação profissional, ainda que este seja um tema de análise urgente diante da importância que a educação profissional tem no cenário nacional”. Por isso, para ela, essa formação é uma “ilustre desconhecida”.

Formar professores para o EMI ainda se constitui num grande desafio, haja vista que, em oposição ao currículo fragmentado e meramente instrumental, almeja-se um que contemple, em seus princípios, a integração da formação geral à formação específica, tendo como núcleo básico o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Nesse currículo, o trabalho deve ser apresentado como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, no qual, extrapolando a mera transferência de conhecimentos, o professor possa ser pesquisador de sua prática pedagógica em um “movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, como salienta Freire (1996, p. 38).

Nesse sentido, formar o professor para o EMI, regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos, significa implementar um currículo à luz dos princípios da formação integral, preparando-o para o ensino, a pesquisa e a extensão. Para Machado (2008, p. 18), o professor que leciona no EMI deve:

- a) saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão; b) no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e c) no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação.

Conforme Kuenzer (2008, p. 33), “Esse professor deverá estudar o trabalho na dimensão ontológica, como ser constituinte do ser social capitalista; há de estudar como as bases materiais cimentadas pela ideologia conformam subjetividades que não se reconhecem como excluídas”.

Isso sugere a sistematização do trabalho coletivo e interdisciplinar, além de uma sólida formação teórico-prática interconectada com a produção e a socialização científica. Assim, os professores poderão desenvolver um trabalho didático-pedagógico que contribua para a reflexão sobre o mundo do trabalho, o conhecimento da profissão, de suas técnicas, das bases tecnológicas, valores e significados, trazendo novo impulso à construção da identidade e especificidade do trabalho docente.

Entretanto, a dificuldade na proposição e implementação de estratégias de formação para os professores que lecionam nessa modalidade acontece, principalmente, porque existem diferentes grupos para os quais se destina essa formação. Há o grupo dos docentes não graduados que atuam na Educação Profissional e lecionam em escolas da rede privada ou em ONGs; o grupo dos graduados que atuam na Educação Profissional, mas não têm formação específica nessa modalidade educacional, a exemplo dos bacharéis; e o grupo dos licenciados para ensinar as disciplinas da Educação Básica, que, apesar de terem sido formados para o exercício da docência, não tiveram, em sua formação inicial, nenhuma aproximação com a Educação Profissional. Podemos ainda acrescentar a esses grupos os futuros profissionais que ainda começarão a formação inicial docente (MOURA, 2008).

Para cada um desses grupos, Moura (2008, p. 31-33) sugere um tipo de formação inicial ou continuada, conforme quadro a seguir, adaptado do texto do autor.

CATEGORIA	FORMAÇÃO NECESSÁRIA
Não graduados que atuam na Educação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Formação específica e formação didático-político-pedagógica conjugadas em um único processo formativo.
Graduados que atuam como docentes na Educação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de licenciaturas voltadas para a Educação Profissional; • Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>; • Estágios de prática docente e de observação e/ou prática no mundo do trabalho na área profissional em que o docente atua ou atuará após concluir a respectiva formação.
Futuros profissionais que ainda começarão a formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciaturas específicas para Educação Profissional, estas também uma opção para concluintes de cursos técnicos de nível médio; • Integração das licenciaturas aos cursos superiores de tecnologia.

Assim, torna-se necessária uma política pública de formação de professores para a Educação Básica e Profissional que seja perene e avaliada permanentemente, voltada para uma educação de qualidade socialmente referenciada. É

necessário que os docentes sejam capazes de favorecer o diálogo entre os diversos campos de conhecimento assim como entre as relações sociais de produção política, cultural e educacional, pois, conforme já destacamos, no EMI, tanto as disciplinas quanto as atividades integradoras deverão ser construídas e seus conteúdos definidos a partir das possibilidades de inter-relações entre os eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo,

[...] é importante que o corpo técnico e docente se aproprie da concepção e dos princípios do ensino integrado, com vistas à organização efetiva e significativa dos tempos e espaços de atuação, para garantir que o planejamento possa ser materializado, acompanhado e avaliado (ARAUJO; COSTA; SANTOS, 2013, p. 12).

Em relação aos espaços onde pode ocorrer a formação para a docência na Educação Profissional, encontramos, hoje, algumas ofertas com número bastante reduzido em programas especiais, formação em serviço, a distância e um número menor ainda de licenciaturas. Nesse contexto, as licenciaturas vêm sendo defendidas como espaços privilegiados para a formação inicial dos docentes. Tal defesa considera suas prováveis contribuições para a profissionalização desses docentes, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da Educação Profissional, para o intercâmbio de experiências no campo desta, para o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática nessa área e ainda como espaço profícuo para o fortalecimento entre ensino, pesquisa e extensão (MACHADO, 2008).

Face ao exposto, a formação de professores para a Educação Profissional, sobretudo no que tange ao EMI, deve considerar as especificidades e complexidades do trabalho docente nessa área e romper com a fragmentação e a improvisação que marcam essa modalidade de ensino e educação no Brasil. Entendemos que as ações para a formação de professores devem se constituir em políticas públicas, não podendo ter caráter pontual e assistemático. Assim, é premente a concepção e implementação de uma política nacional, ampla e contínua de formação docente para a Educação Profissional, considerando as especificidades e a complexidade da área.

Considerações finais

A proposta do EMI representa um avanço e um desafio político na medida

em que possibilita a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, por meio de uma formação cujas bases se assentam nos princípios da formação humana integral, da *omnilateralidade*, da politecnicidade e da escola unitária. Sendo assim, trata-se de uma educação que vai de encontro ao dualismo estrutural consolidado há séculos na nossa educação.

Todavia, uma proposta como essa traz grandes desafios no que diz respeito à formação de professores, cujas práticas irão se dar nessa forma de articulação, visto que exige o desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico que contribua para a reflexão sobre o mundo do trabalho, o conhecimento da profissão e das suas técnicas e tecnologias, possibilitando novo impulso à construção da identidade e especificidade do trabalho docente.

Dessa forma, faz-se necessário não apenas uma política ampla e contínua de formação docente para a Educação Profissional, mas também que as instituições de Educação Superior contemplem, nos seus cursos de licenciatura, conteúdos voltados para essa modalidade em uma perspectiva de integração ao Ensino Médio. Também é preciso que as instituições, onde os bacharéis atuam como docentes no EMI, ofereçam cursos de capacitação em serviço específicos para esse campo, como tem feito, recentemente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Parnamirim (RN).

Além disso, compreendemos que a proposta do EMI necessita ser expandida na rede estadual de ensino do país, de forma que seja assegurada a qualidade da sua oferta em termos operacionais e pedagógicos. Nesse sentido, destacamos a necessidade de realização de concurso público destinado aos docentes das disciplinas específicas.

Pelo exposto, concluímos que a proposta do EMI ainda não está consolidada no nosso país, apesar de há doze anos ter sido publicado o Decreto n.º 5.154/04 e de, na LDB, Lei n.º 9.394/96, haver sido incluída uma seção relativa à Educação Profissional técnica de nível médio por meio da Lei n.º 11.741/08.

Referências

ARAÚJO, R. M. L.; COSTA, A. M. R.; SANTOS, M. T. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 17, p. 1-37, 2013.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, G. P. Ensino integrado como projeto político de transformação social. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 161-186, jan./abr. 2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Senado Federal: Brasília, DF, 2005.

_____. *Parecer CNE/CEB n.º 39/2004*. Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2016.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. (Org.). A gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Cadernos do cárcere*, v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.153-1.178, out. 2007.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF, 2008. p. 19-40. (Educação Superior em Debate, v. 8).

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007.

_____. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

recebido em 11 mar.2016 / aprovado em 28 jun.2016

Para referenciar este texto:

SOUZA, F. C. S.; PEREIRA, U. A.; RODRIGUES, I. S. Ensino Médio Integrado e formação docente: impasses e proposições. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 25-37, jul./dez. 2016.
