

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Sandra Maria de Assis | Olívia Morais de Medeiros Neta

### RESUMO

Discutir a relação entre as práticas pedagógicas e o currículo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional constitui-se no objetivo deste texto. Através da pesquisa bibliográfica e documental procuramos, inicialmente, entender o sentido das práticas pedagógicas na materialização do currículo da Educação Profissional e o desafio da formação integral. Em seguida discutimos a construção do Currículo Integrado no contexto da criação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que se fez através do Decreto 5.154/2004. Concluímos que as práticas pedagógicas, assim como o currículo, não são neutras, atendem a determinados fins propostos pelo trabalho educativo que delas se utilizam para a concretização dos propósitos do currículo. A discussão sobre a organização do Currículo Integrado deve considerá-lo como um espaço com inúmeras possibilidades, entre elas cultura, identidade, poder e sua concepção pressupõe a formação integrada.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas. Currículo Integrado. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

### **1 INTRODUÇÃO**

As práticas pedagógicas relacionam-se com a formação docente e com a natureza do currículo. Na educação básica integrada à educação profissional revestem-se de um significado muito mais amplo, dada a sua finalidade de formar para o trabalho, mas também para compreender o mundo do trabalho articulando ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre as práticas pedagógicas e o currículo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como entender o sentido das práticas pedagógicas na materialização do currículo. Nesse sentido, discutir práticas pedagógicas e currículo implica na compreensão do processo de construção do Currículo Integrado.

O texto apresenta-se dividido em duas seções: na primeira, abordamos as práticas pedagógicas na Educação Profissional e o desafio da formação integral; na segunda, discutimos a construção do Currículo Integrado no contexto da criação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que se fez através do Decreto 5.154/2004.

### **2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O DESAFIO DA FORMAÇÃO INTEGRAL.**

As práticas pedagógicas são aquelas ações escolares que acontecem em sala de aula, ações que envolvem um professor e seus alunos, ações que envolvem alunos e um grupo de professores, de especialistas de ensino ou ainda, a comunidade escolar como um todo. (SOARES, 1989).

Para Sacristán (1999), a prática pedagógica é entendida como uma ação do professor em que este assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. As práticas pedagógicas não são neutras e carregam em si as concepções dos docentes a respeito de todo o processo educativo e escolar, suas subjetividades, seus valores, suas contradições e, compreendê-las no contexto escolar é importante para produção do conhecimento no campo da Educação.

O processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente, no que tange à condução de metodologias de ensino por nossos educadores e a valorização do contexto escolar formador para nossos alunos. Nesse aspecto, Gadotti (2000) afirma que se faz necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o agente escolar passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações, podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu aluno, sem com isso ser colocado como mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, mas um instrumento de enfoque motivador desse processo.

A sociedade atual se vê confrontada com o desenvolvimento acelerado em que as descobertas ocorrem em frações de segundos, ocasionando o desgaste e o comprometimento das ações voltadas para o aprimoramento do ensino, colocando a sala de aula como um ambiente de pouca relevância para a consolidação do conhecimento, enfatizando a vivência social o requisito primordial para a busca de aprendizado.

A escola, nesse contexto, tem por alternativa rever suas ações e o seu papel no aprimoramento da sua prática educativa, sendo que, uma análise sobre seus conceitos didático-metodológicos precisa ser feita, de forma a adequar sua postura pedagógica ao momento atual e,

principalmente, colocar-se na posição de organização principal e mais importante na evolução dos princípios fundamentais da sociedade, cumprindo assim sua função transformadora e idealizadora de conhecimentos científico-filosóficos, pautando o resultado de suas ações em saber concreto.

As práticas pedagógicas resultam dos saberes docentes. Tardif (2011) defende a existência de uma prática interativa entre o saber profissional e os saberes das ciências da educação. Para o autor, o saber dos professores está relacionado com sua identidade, sua experiência de vida e com sua história profissional, como as relações que estabelece com sujeitos na escola. A prática pedagógica, em sentido amplo, é formada por um grande número de modelos e circunstâncias recebidos do outro, por meio de ideias, exemplos, sugestões. É nesse sentido que a interação entre os docentes torna-se importante e, algumas vezes, fundamental para uma boa atuação em sala de aula (TOZZETO, 2011, p. 22).

A prática docente é construída historicamente. Para Sacristán (1999) a experiência cria os caminhos e as bases do conhecimento que são aplicados na prática pedagógica e a narração de experiências educativas é fundamental para que os professores construam suas próprias práticas. Na diversidade da sala de aula, os docentes encontram a oportunidade de conhecer novas experiências que combinadas com as suas experiências anteriores irão proporcionar um saber para a realização de práticas novas.

À medida que o professor produz e compartilha os conhecimentos, ele os expressa através das suas práticas na sala de aula. Compreender tal processo implica na percepção de como “[...] ele aprende e ensina, como se constrói e se reconstrói, como transforma e é transformado” (CHARLOT, 2005, p. 24). Nesse sentido, compreender a natureza das práticas pedagógicas dos docentes da Educação Profissional, através da produção do conhecimento científico torna-se necessário para a compreensão dos processos de transformação que a escola e os sujeitos estão inseridos e, pode ser uma oportunidade para dar mais relevância a esse campo do conhecimento e contribuindo para ampliar os seus espaços de enunciação. Independente das políticas que estiveram no passado e estão no presente a nortear a condução da Educação Profissional, ela deve estar comprometida com a formação integral e de qualidade para jovens e adultos cuja urgência pela inserção no mercado de trabalho retarda ou mesmo impede a verticalização de sua formação, mas não a limita, porquanto essa oferta se faça nos moldes de um ensino médio unitário e politécnico, embora nas condições dadas ainda seja uma construção.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas advindas da formação docente daqueles que atuam na educação básica integrada à educação profissional revestem-se de um significado muito mais amplo, dada a urgência que é formar não só para o trabalho, mas para compreender o mundo do trabalho articulando ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Essa compreensão passa pela pesquisa da prática, pela reflexão consciente a respeito do fazer e do ser docente.

Sendo o Ensino Médio Integrado uma proposta orientada para desenvolver nos alunos a capacidade de compreender, amplamente, o mundo a sua volta em suas dimensões culturais, ético-políticas, econômicas e sociais, entendê-la e materializá-la exige que tenhamos o compromisso com práticas que não neguem aos estudantes, especialmente aos que já estão inseridos ou por se inserir no mundo do trabalho, o desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política.

Nessa perspectiva, Araújo assevera que

[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende apenas de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com as mesmas é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que esta proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação (2013, p. 03).

Nesse aspecto, consideramos que a concretização das práticas que tornam a proposta possível depende do trabalho docente, de um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si que convergem para a realização da tarefa de ensinar. Além de ter muito claro o projeto de homem e de sociedade no qual se baseia a proposta, o professor deve ter uma formação que o capacite para sua materialização.

Assim, discutir as práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado implica, necessariamente, na discussão e compreensão do processo de construção do Currículo Integrado cabendo, portanto, uma reflexão acerca do conceito de currículo.

### **3 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A busca pela compreensão das práticas e do Currículo nos dá a consciência de que não podemos vê-lo inocentemente. De acordo com Sacristán (2000), as práticas referidas pelo currículo, constituem uma realidade previamente estabelecida através de comportamentos didático, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais são encobertos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, que condicionam a teorização sobre o currículo.

Algumas práticas desenvolvem-se em torno da caracterização do currículo que, mais que um conceito é uma construção cultural. Tradicionalmente, o currículo é visto como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelos alunos dentro de um ciclo de estudos; ou um programa de atividades planejadas, sequenciadas e ordenadas metodologicamente, ou ainda um programa de conteúdos e valores para melhorar a sociedade. Supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização atribuídas a educação escolarizada. Relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um sistema social, mas não é uma realidade abstrata á margem do sistema educativo.

“O currículo é uma práxis [...] expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupar em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino” (SACRISTÁN, 2000 p. 16).

Assim, entendemos que a compreensão do currículo relaciona-se ao entendimento das condições em que o mesmo foi construído e pela reflexão sobre a ação educativa nas escolas considerando-se a complexidade proveniente do seu desenvolvimento e da sua realização.

A discussão em torno do Ensino Médio Integrado traz consigo a necessidade de construir o Currículo Integrado dos cursos a partir da compreensão da realidade concreta em que se assenta a área profissional em questão, nas suas múltiplas dimensões e na percepção de que os conhecimentos gerais e técnicos formam uma unidade.

O Ensino Médio Integrado construiu-se a partir de marcos conceituais diferenciados em relação à natureza profissionalizante dessa etapa da educação básica (RAMOS, 2010). Há que se compreender os sentidos de integração a ele conferidos definidos pela autora como filosófico, epistemológico e político.

O sentido de integração de caráter filosófico relaciona-se com “[...] a concepção de formação humana omnilateral, mediante um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida – *trabalho, conhecimento* (ciência & tecnologia) e *cultura*” (BRASIL, 2008). Visto como dimensão fundamental, o trabalho é considerado princípio educativo.

O sentido de integração epistemológico direciona o currículo para a integração dos conhecimentos gerais e específicos, assim como a relação entre parte e totalidade dos conhecimentos. Nessa dimensão, o trabalho, no seu sentido ontológico, como forma de transformação da natureza e da sociedade, “leva à necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis” (BRASIL, 2008).

O sentido da integração político entende o trabalho na sua dimensão histórica e na maneira como hoje se apresenta. O sentido político de integração é expresso pela oferta de formação técnica para o trabalho (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), como forma de atender às necessidades imediatas da classe trabalhadora.

Em relação aos sentidos filosófico e epistemológico de integração o documento governamental justifica-os afirmando a necessidade de superação da fragmentação, estimulando a reorganização da escola, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Na perspectiva de conferir especificidades a estas dimensões constitutivas da prática social que devem organizar o ensino médio de forma integrada – *trabalho, ciência e cultura* – que se entende a necessidade de o ensino médio ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (BRASIL, 2008).

Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens (BRASIL, 2009).

A discussão sobre a organização do Currículo Integrado deve considerá-lo como um espaço onde rebatem inúmeras possibilidades, entre elas cultura, identidade, poder. Para Silva (2007, p. 16), o currículo implica territórios onde as teorias que descrevem esse currículo estão envolvidas no sentido de obter hegemonia, despindo a sua neutralidade e desvendando a realidade que essa teoria concebe. Essas teorias demonstram que o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Silva assevera que

[...] da perspectiva pós-estruturalista, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que busca dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questão de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. (2007, p.16).

A partir de um percurso histórico as teorias do currículo buscam responder quais conhecimentos são considerados importantes para as pessoas em uma determinada sociedade. Elas definem conceitos para organizar e estruturar a visão da realidade desta dita sociedade, uma vez que o currículo “[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, [...] forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento [...] de identidade” (SILVA, 2007, p.150).

No contexto da Educação Profissional integrada com a Educação Básica na modalidade EJA a compreensão da concepção de Currículo Integrado pressupõe a educação geral como indissociável da Educação Profissional onde se dá a formação para o trabalho. Portanto, é fundamental a compreensão de como acontece essa integração; seja na seleção e na organização curricular, no Projeto Pedagógico ou nos processos educativos.

Para Ciavatta (2005, p. 85), a ideia da formação integrada sugere a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. O que se busca como formação humana,

[...] 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 nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

A ênfase no trabalho como princípio educativo seria, conforme a autora, uma forma de superar a histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual estando o núcleo básico do currículo centrado no trabalho, ciência e cultura.

Conforme Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), a integração do ensino médio constitui-se como uma necessidade conjuntural – social e histórica – essencial para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. Tal integração é uma condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Além disso, a integração oportuniza, por meio da organização do trabalho escolar, que as experiências educativas e a preparação técnico-profissional sejam partes das transformações sociais capazes de responder às exigências do mundo do trabalho. Nesse sentido, a formação profissional deve ser compreendida como um espaço para a ampliação de saberes e, ao mesmo tempo, para a rejeição de uma ordem social que tende a excluir e marginalizar a cultura e os saberes dos jovens oriundos das camadas populares estejam esses, matriculados ou não, no ensino médio (VALENTIM, 2007).

No Brasil, as transformações econômicas e sociais das décadas de 1980 e 1990, afetaram, sobretudo, a juventude em razão do baixo ritmo de crescimento econômico e pelo processo de desestruturação produtiva, característico do período. Nesse contexto, o ensino médio torna-se a parte final da escolarização básica, enquanto o mercado, impulsionado pelas mudanças tecnológicas em ritmo mais intenso exige um perfil ocupacional que corresponda às suas necessidades produtivas. Dessa forma a antiga proposta pedagógica de “ensinar a aprender” ganha novo impulso, transformando-se não apenas em uma necessidade socioeconômica, mas também em parte do projeto pessoal dos estudantes.

Por outro lado, o crescimento do setor informal da economia, aliado aos discursos mercadológicos, impõe aos jovens mais uma tarefa: que “aprendam a empreender”, além de dominarem um amplo repertório cultural.

A exclusão social, a precária inserção no mundo do trabalho e a falta de acesso a um trabalho decente provocam um verdadeiro desperdício da potencial contribuição dos jovens ao desenvolvimento do país. Essa situação agrava-se com a grande expansão de matrículas no ensino médio, durante a década de 1990. Junte-se a isso o fato de que um número muito significativo de jovens abandona este nível educacional, antes de sua conclusão, e o percentual de estudantes acima da idade adequada que é ainda bastante elevado.

Nesse contexto, o Decreto n. 5.840/06 que implantou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA trouxe consigo desafios políticos e pedagógicos, entre eles, como construir um Currículo Integrado considerando as especificidades do público da EJA.

Dessa forma, o dilema sobre o papel da escola de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo ascende à discussão sobre uma proposta curricular na perspectiva da formação integrada no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual.

O que o PROEJA traz de novidade é a integração entre formação geral e formação profissional na modalidade EJA. A promulgação do Decreto n. 5.154/04 pode ser considerado o marco dessas discussões. O Decreto prevê que umas das formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e a Educação Básica é a forma integrada. Ou seja, compreende matrícula única onde o curso, deve possuir também, currículo único contemplando formação geral e formação profissional.

Um dos mais recentes estudos da UNESCO sobre o ensino médio na América Latina<sup>1</sup> analisou algumas iniciativas de implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil e concluiu, entre outras coisas, que há boas reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas sobre o tema, mas as propostas operacionais são frágeis, além de serem poucas as experiências de sucesso na implantação efetiva de cursos integrados.

Os resultados do estudo também mostram que em relação ao ensino médio regular, o currículo é fragmentado e é voltado essencialmente à preparação genérica dos jovens para processos seletivos do ensino superior. Em relação ao Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional, embora os cursos sejam apresentados formalmente como dispõe o Decreto no 5.154/2004, a maioria apenas inclui numa só matrícula dois currículos justapostos e fragmentados em disciplinas isoladas.

Essas conclusões coadunam-se com o pensamento Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 192), para quem o Conselho Nacional de Educação - CNE ao ratificar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, anteriores ao Decreto n. 5.154/04, referendou a independência entre formação média e profissional, que podem ser ministradas como partes autônomas, embora, integrantes do mesmo curso.

De tal modo que, para Kuenzer (2006), essa diretriz, embora mantenha a vinculação formal com direito à certificação, põe por terra a possibilidade de integração reafirmando uma concepção de educação em permanente disputa na história da educação brasileira: quem deve ter acesso à boa educação? Todos ou uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento. Que tipo de educação satisfaz às reais necessidades da sociedade brasileira? A resposta a essas duas perguntas passam pela construção do currículo.

A melhoria da qualidade da oferta do ensino médio passa pela superação da inadequação curricular do ensino médio, cuja formulação, em sua maioria, não leva em conta a realidade e expectativa dos jovens, não os prepara para uma vida em sociedade, para prosseguimento de estudos, para inserção no mundo do trabalho.

Objetivando o enfrentamento dessas questões, a Representação da UNESCO no Brasil, unindo a análise de experiências brasileiras e internacionais na implantação de ensino médio articulado com a Educação Profissional, desenvolveu o projeto Currículos de Ensino Médio, para propor alternativas viáveis, na forma de protótipos curriculares, para o ensino médio – formação geral e integração entre o ensino médio e Educação Profissional.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas constituem um conjunto de ações escolares que envolvem professores, alunos, especialistas de ensino, a comunidade escolar como um todo, e interferem na construção do conhecimento do aluno dentro e fora da escola. Tais ações pedagógicas se cruzam no contexto da dinâmica escolar e derivam da forma como o currículo se configura e se materializa.

---

<sup>1</sup> Conclusões documentadas no livro “Ensino médio e educação profissional: desafios da integração”, publicado em 2009.

As práticas pedagógicas, assim como o currículo, não são neutras. Elas atendem a determinados fins propostos pelo trabalho educativo que delas se utilizam para a concretização dos propósitos do currículo. Sua materialização envolve o trabalho dos professores, agentes ativos do processo de ensino em todas as suas etapas (do planejamento à avaliação). Estes cumprem melhor seu papel, tanto maior for o seu compromisso com a ideia de emancipação dos sujeitos e desenvolvimento de suas capacidades criativas e autonomia, uma vez que os efeitos das práticas pedagógicas vão muito além do espaço escolar.

O currículo é modelado no interior de um sistema escolar, destina-se a um determinado público, utiliza-se de certos meios, sedimenta-se num contexto e por fim adquire um significado real. Esse processo não é construído naturalmente, ou seja, não independe do poder, da cultura, da ideologia. Qualquer que seja a concepção acerca do currículo, ele supõe a concretização dos fins sociais e culturais de socialização atribuídas à educação escolarizada.

A compreensão do currículo inclui o entendimento das condições em que o mesmo foi construído e pela reflexão sobre a ação educativa nas escolas considerando-se a complexidade proveniente do seu desenvolvimento e da sua realização. Em relação ao Ensino Médio, a discussão acerca do currículo passa pela construção do Currículo Integrado, especialmente a partir do Decreto 5.154/2004 que criou o Ensino Médio Integrado.

A discussão sobre a organização do Currículo Integrado deve considerá-lo como um espaço com inúmeras possibilidades, entre elas cultura, identidade, poder sem esquecer que a discussão acerca da concepção do Currículo Integrado pressupõe a educação geral como indissociável da Educação Profissional. Portanto, é fundamental a compreensão de como acontece essa integração; seja na seleção e na organização curricular, no Projeto Pedagógico ou nos processos educativos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2011.

BRASIL. Lei no 11.741, de 16 de julho de 2008. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008a Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2008/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/L11741.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: área profissional; agropecuária. Brasília: MEC, 2000

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002. 360 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: Matemática, v.2. Brasília: MEC/SEB, 2006. BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias, v. 3. Brasília, 2008.



BRASIL. Ministério do Trabalho. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Brasília: TEM, 1997- 2007. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 2 mai. 2010

BRASIL. Ministério do Trabalho. Programa Primeiro Emprego. Brasília: MTE, 2003.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

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

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 92, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 3 jun. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Currículo integrado para o Ensino Médio**: das normas à prática transformadora. Brasília: UNESCO, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil** - O Estado do conhecimento. Brasília, INEP/MEC, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOZZETO, Susana S. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011.

VALENTIM, S. S. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização curricular. In: Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília, 2007.