

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA A JUVENTUDE

Ana Paula Furtado S. Pontes - UFPB

Em nossa participação na Mesa Redonda intitulada Gestão, Educação Profissional e Juventude nos propomos a discutir o Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional Técnica de nível médio como uma política de formação voltada para a juventude.

Iniciamos nosso texto com uma breve discussão acerca da compreensão da condição juvenil e a necessidade de as políticas públicas voltadas para essa população favorecerem a participação social dos interessados. Na sequência, discutimos o Ensino Médio Integrado como uma proposta alinhada ao entendimento do jovem como sujeito de direitos, nos detendo sobre os fundamentos do EMI e concluindo com alguns questionamentos.

A condição juvenil

A problemática da juventude deve ser compreendida como um fenômeno social, cultural e histórico e não meramente natural (PERALVA, 1997). Cogo e Gomes (2001) destacam o fato de que “ser jovem” tem mudado historicamente, sendo uma geração marcada por uma multiplicidade de experiências simultâneas.

Nesses termos, a juventude passa a ser compreendida numa perspectiva multidimensional, superando a perspectiva biopsíquica. Incorpora em sua formulação distintas dimensões que avançam para além de visões reducionistas.

No que se refere a iniciativas voltadas para a população juvenil em nosso país, registra-se que a divulgação do Relatório de Desenvolvimento Juvenil de 2003 da Unesco, com referências sobre a educação, saúde e renda dessa população, influenciou inúmeras instituições e agências de trabalhos sociais não governamentais a desenvolverem ações voltadas para os jovens em situação de risco de exclusão.

Leiro (2007) assinala que as ações foram, no limite, de cunho ressocializador, com forte vinculação à lógica do mercado (oferta de oficinas, atividades ocupacionais de inserção rápida no mercado de trabalho). Há, pois, um abismo entre a necessidade

diagnosticada e a ação concreta, especialmente quando a população alvo é a das camadas populares.

As ações foram limitadas em sua força e propósitos por não contribuírem para uma efetiva construção identitária da juventude e a consequente afirmação da cidadania juvenil (distribuição de renda, democratização dos meios de produção cultural e comunicacional), bem como pela tentativa de impor a esta população uma adequação social (política hegemônica).

Segundo Abad (2003), a condição juvenil e sua cidadanização têm sido alvos de políticas setoriais nos últimos anos, influenciadas pelo fenômeno da extensão da juventude. Tal fenômeno decorre do prolongamento de sua condição de “dependência” familiar, das dificuldades encontradas pelos jovens em seguir um trânsito linear e ordenado no circuito família-escola-emprego e o fim da ilusão da mobilidade e da ascensão social pelo acesso ao ensino médio e à educação superior.

Para Leiro (2007, p.295), há a necessidade histórica de políticas, programas e ações para a população juvenil serem pautadas no entendimento do jovem como sujeito de direito, a partir de um “(...) debate plural e potencializador de iniciativas de pesquisa e ações permanentes com/para as juventudes.” Neste sentido, segundo Freitas e Papa (2003) acrescenta:

(...) é fundamental que o conjunto de ações conquistadas, deliberadas no plano das políticas públicas, possibilite a participação social dos interessados – nesse caso, os jovens. Essas conquistas não são concessões do poder público, são conquistas de direitos que incluem deveres e responsabilidades, conquistas no plano dos direitos. Dentro deste marco, é importante retratar (...) a participação da juventude na elaboração, definição, implantação e acompanhamento da execução das políticas públicas. (FREITAS; PAPA, 2003, p. 114).

Ademais é preciso compreender a problemática enfrentada especialmente pelos jovens no cenário contemporâneo, uma vez que “[...]a experiência da situação juvenil, para a maioria, da população, é marcada pela vivência de uma complexa e preocupante situação de instabilidade no presente e incerteza frente ao futuro (SCHEINVAR e CORDEIRO, 2007, p. 2).

No que tange à realidade do mundo do trabalho, presenciamos um cenário marcado pelo desemprego estrutural, precarização da força de trabalho, instabilidade das vagas e baixa qualificação profissional. Assim, as expectativas em relação à

educação em seus diversos níveis e modalidades e à educação profissional, em particular, vêm aumentando.

Diante do acirramento da competitividade internacional e da globalização dos mercados, o investimento em recursos humanos vem sendo considerado fundamental, e os programas voltados para a formação profissional ganham destaque. Seguindo a lógica da teoria de capital humano, tais iniciativas reforçam a necessidade de se acompanhar o ritmo das evoluções constantes no mundo do trabalho, com vistas à inserção do trabalhador no mercado de forma competitiva.

No contexto contemporâneo, marcado pelo Estado neoliberal e o modo de acumulação flexível, que sinaliza para novas exigências educativas e de formação humana, essa teoria é revisitada numa onda neoconservadora que se assemelha ao rejuvenescimento da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2000).

Para Frigotto (1998), sob a ótica da teoria do capital humano, a educação é reduzida a “fator econômico”. Apresentada e concebida como uma força potencializadora do desenvolvimento individual e social, defende-se a existência de uma relação direta entre o grau de investimento na educação e o desenvolvimento sócio-econômico do país, ou seja, uma relação linear entre investimento no capital humano e a mobilidade social. Daí, a educação é compreendida como promotora de trabalho e renda.

Criada na década 1950 por Schultz, a teoria do capital humano vem sendo revigorada, mantendo seu propósito de legitimar o papel da escola e das políticas educacionais na pretensa integração à vida produtiva (formação do cidadão produtivo). Para Santos (2004), o princípio fundante dessa teoria revigorada é a base meritocrática e o papel da escola na legitimação dos mecanismos de exclusão social, reduzindo o homem à sua disponibilidade laboral.

O rejuvenescimento dessa teoria é compreendido por Gentili (2002) como um processo mais complexo e sua lógica original é relativizada, pois o nexos entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social é rompido¹.

¹ Segundo essa nova lógica, identificada como a neoteoria do capital humano, a atualidade é marcada pela introdução de um conceito que reflete o nível de independência do desenvolvimento econômico do país e a necessidade de integração de todos à vida produtiva – a empregabilidade, que se refere à capacidade individual do ser humano de, pelo domínio de competências socioafetivas, cognitivas e psicomotoras, poder adaptar-se a um mercado de trabalho em constante evolução (GENTILI, 2002).

Diante de tal entendimento, para o propósito de nossa discussão, destacamos o crescimento das iniciativas voltadas para a profissionalização do trabalhador, notadamente às voltadas para sua rápida inserção no mercado de trabalho.

Kuenzer (2002) voltando à atenção sobre a educação escolar em seus diversos níveis e modalidades, dentre elas a educação profissional, tece ferrenha crítica à lógica que permeia tais iniciativas. Para a pesquisadora, as ações resultam numa “certificação vazia” de aparente potencial inclusivo, pois efetivamente não contribuem para a garantia dos direitos e das formas dignas de existência humana. Trata-se, pois, de uma inclusão excludente descrita nos seguintes termos:

As estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (KUENZER, 2002, p. 92).

Nesse contexto, nos preocupamos com a lógica de mercado que permeia os programas e projetos de EPT voltados para a educação do trabalhador apresentados como de forte impacto integrador, mas que não se filiam à formação integral do sujeito humano, mas como afirma Kuenzer (2002), favorecem a formação de uma força de trabalho disciplinada técnica e socialmente tão necessárias ao capital.

Diante do exposto, nos alinhamos à proposta do Ensino Médio Integrado à EPT como uma proposta que recontextualiza os fundamentos da educação politécnica (Marx e Engels) e da proposta de escola unitária de Gramsci e, assim, pauta-se no entendimento dos jovens como sujeitos de direito, avançando conceitualmente e politicamente em direção a uma perspectiva de formação integral do sujeito humano.

Assim, a proposta do EMI visa romper com a concepção dual e fragmentada de educação e da mera preocupação com a preparação para o vestibular ou para o “mercado de trabalho”. Concebido como um curso único, seu projeto político-pedagógico deve desenvolver faculdades de compreensão e intervenção no mundo natural, humano/social, político, cultural, estético e artístico (FRIGOTTO, 2004) sem, entretanto, abrir mão da preparação profissional dos jovens, fundada no domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos sob os quais se assentam a produção moderna.

Ensino Médio Integrado e seus fundamentos

Considerando a problemática da juventude no cenário atual, compreendemos que os jovens com condições sócio-econômicas conjuntamente adversas são premidos a concluir seus estudos (Educação Básica) e se iniciar precocemente no mundo do trabalho. Nesse contexto, o EMI se mostra uma alternativa necessária. Para Ramos (2010), se constitui uma obrigação ética e política a garantia de que esta formação se dê sob novas condições - uma base unitária de formação geral.

Em seus propósitos se destaca a apropriação técnica e tecnológica dos processos produtivos modernos, nas suas configurações e tendências gerais; mas também nas suas especificidades setoriais a partir das quais se conformam as diversas profissões as quais poderão ser inseridas nos projetos de vida desses sujeitos como meio de produção de sua existência (RAMOS, 2010, p. 56).

Mesmo considerando os limites da proposta de formação integral no seio de uma sociedade capitalista, entende-se com Moura (2010) que a proposta de Ensino Médio Integrado é uma solução transitória e viável. Configura-se como uma condição social e historicamente necessária para a travessia em direção à consolidação do Ensino Médio unitário e politécnico, entendendo que, mesmo o EMI incorporando elementos da educação politécnica, não pode ser confundido com ela (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

O Ensino Médio Integrado se afirma como unitário em seus princípios e objetivos, de forma a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes em múltiplas necessidades socioculturais e econômicas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos (RAMOS, 2004). Seu currículo deve sintetizar o humanismo e tecnologia com vistas não apenas à profissionalização técnica de nível médio dos estudantes, mas ao domínio de conhecimentos que favoreçam sua inserção crítica e criativa na vida social, cultural, artística, ou seja, seu desenvolvimento em múltiplas dimensões.

[...] 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. No caso da formação integrada ou do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissionalizante em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

A formação integral do trabalhador é compreendida por Aranha (2000) como uma perspectiva que prevê o amplo desenvolvimento humano e sua emancipação. Tal preparação possibilita ao trabalhador ter condições de atuar de forma refletida e criativa e não apenas de forma reiterativa e prescrita, uma vez que ele é capaz de articular a teoria e a prática numa perspectiva dialética não só no mundo do trabalho, mas na vida social como um todo (VÁZQUEZ, 1968).

A proposta do Ensino Médio Integrado assume o trabalho como princípio educativo, em sua dupla dimensão:

- a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseados em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos. (RAMOS, 2010, p. 49).

A organização do trabalho pedagógico sob os eixos do trabalho, ciência e cultura deve centrar-se na perspectiva dialética, de permanente construção de novos conhecimentos. Tal perspectiva se assenta no entendimento de que a realidade deve ser compreendida como uma construção humana - realidade humano-social, possibilitando ao homem compreendê-la e agir sobre ela transformando-a e a si mesmo.

Ciavatta (2005) defende que a iniciativa de criação de tais cursos não deve ser imposta de cima para baixo, mas que seja antecedida por um processo participativo e democrático em que se resgate a história da instituição, se reafirme a sua identidade e sejam definidos os rumos pretendidos. O desafio de uma formação integrada deve ser assumido coletivamente e, então, se avançar no sentido da construção orgânica de seu projeto político-pedagógico:

Segundo Kuenzer (2004), para o desenvolvimento do EMI é fundamental que se garanta o investimento governamental na contratação e formação de professores, bem como na infraestrutura necessária. Pondo em destaque o financiamento público como uma condição de efetivação dessa proposta de formação integral, Oliveira (2009, p. 53) ressalta a importância política e pedagógica desse projeto de educação unitária e politécnica definido na perspectiva da emancipação da classe que vive do trabalho.

Alguns questionamentos

Considerando o panorama atual em relação à expansão da EPT em nosso país, preocupa-nos o comprometimento da proposta de EMI nas instituições públicas, visto tal proposta estar perdendo a prioridade² face às iniciativas do governo federal, em especial com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado em 2011, que assume uma perspectiva de formação que contraria os pressupostos de formação integral do jovem trabalhador, como os defendidos pela proposta de Ensino Médio Integrado.

Outrossim, considerando que a proposta do EMI ainda não foi consolidada nos recém criados Institutos³ Federais, a atenção sobre o Pronatec compromete o enfrentamento das dificuldades de materialização dessa proposta nessas instituições, quais sejam: falta de domínio dos fundamentos teórico-metodológicos dos envolvidos; frágil ou inexistente compromisso dos diversos atores com seus objetivos político-emancipatórios; ausência de um sistemático processo de estudo, discussão e avaliação do desenvolvimento da proposta com a comunidade escolar, bem como o insuficiente investimento na infraestrutura física e material e na ampliação do quadro de docentes e sua formação.

As considerações levantadas por Oliveira (2009) reiteraram nossa compreensão quanto aos limites que a proposta de EMI encontra para sua efetivação não apenas no que tange à questão política e filosófica – formar o ser humano inteiro numa sociedade cindida, mas também quanto à problemática do financiamento da Rede Estadual, responsável por este nível de ensino em nosso país. Mesmo sem pretendermos aprofundar esta questão, registramos que os limites para a consolidação do EMI para a maioria da população são bem maiores em instituições estaduais, onde os recursos têm se mostrado deficitários e, conseqüentemente, as condições de oferta educacional são precárias. Os recursos previstos não se mostram suficientes para oferecer a etapa final da Educação Básica com qualidade, tampouco para a sua oferta na forma integrada à Educação Profissional Técnica de nível médio.

² A Lei nº 11.892/2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia define como um de seus objetivos a prioridade da oferta de cursos na forma integrada.

³ A Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diferentes modalidades de ensino).

Além das dificuldades destacadas até então, merece atenção a criação do Pronatec, que traz em seu bojo o entendimento de que a pretensa articulação entre o Ensino Médio e a profissionalização deve ser buscada nos termos da mera concomitância.

Para situar os efeitos do Pronatec, trazemos as conclusões de Lima (2010, p.10) em seus estudos realizados no estado Espírito Santo. Para o pesquisador, este programa assumiu uma perspectiva privatista, uma vez que a Bolsa-Formação⁴ se tornou “[...] moeda político-eleitoral estratégica cujo resultado é uma formação mais aligeirada e desarticulada com o ensino médio e transferidora de recursos públicos para o setor privado”. Para o pesquisador, o Programa não criou infraestrutura nas instituições públicas estaduais e desconectou-se da concepção de Ensino Médio Integrado.

Outro aspecto importante é a reflexão sobre o panorama que compromete a formação integral dos jovens-trabalhadores na rede federal. É necessário ressaltarmos a problemática da expansão encaminhada pelo Ministério da Educação, que entre 2003 e 2010 contava com 214 unidades, além de outras escolas que foram federalizadas. Assim, o plano de expansão, em sua terceira fase, em meio ao processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, prevê novos campi em todas as 27 unidades da Federação, o que deverá resultar na criação de 562 novas unidades até 2014. Segundo o Censo Escolar 2011 (INEP, 2011), a expansão da rede federal teve um aumento de 15% em um ano. Nos últimos nove anos, o crescimento da oferta de matrícula de educação profissional foi de 143%. A participação da rede pública, em 2011, representou 53,5% das matrículas.

Diante de tamanha expansão da Rede Federal e das iniciativas de ampliação das vagas, temos que discutir as consequências de tal crescimento que, em que pese represente um salto em direção à democratização do acesso à EPT pública e gratuita, tem sido feita de forma um tanto açodada, sem que haja, em contrapartida, a garantia da qualidade desejada.

Destarte, não se pode priorizar aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos, perspectiva defendida por Castro (2009) quando discute a expansão das oportunidades educacionais para as massas em nosso país (1930-1970). A pesquisadora

⁴ A Bolsa-Formação foi criada para o financiamento pela União da oferta gratuita de cursos presenciais de EPT e assistência estudantil plena a diversos públicos. Mesmo sem transferências em espécie, o programa garantirá a cobertura integral de despesas com a oferta educacional, o transporte e a alimentação oferecidos a beneficiários, motivo pelo qual recebe a denominação descritiva de Bolsa-Formação.” (PRONATEC, 2001, p. 6).

ressalta que tal iniciativa resultou em uma importante conquista social em termos de escolarização das classes populares, mas que não houve a preocupação com a dimensão da qualidade pedagógica da escolarização.

À época, a expansão se limitou à preocupação com a construção de prédios escolares. Para contribuir com a discussão, se respaldando em Beisiegel (2006), Castro (2009) ressalta que o processo de democratização do ensino trouxe a reboque a crise no sistema educacional brasileiro:

O crescimento da rede de escolas em todos os níveis, a complexidade resultante desse crescimento, da multiplicação dos quadros e das tarefas, produziram o fenômeno da burocratização das atividades e a ritualização dos serviços. A esse cenário também pode ser acrescentada a insuficiência dos investimentos financeiros em educação, gerando uma expansão desordenada com a improvisação de prédios, de salas de aula e de professores, além da quebra de padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e necessidades da clientela. (CASTRO, 2009, p. 24).

Tal posicionamento reforça a nossa preocupação com os rumos da expansão da rede federal de EPT, sendo necessário se investir em estudos sobre tal problemática visando compreender em que medida a qualidade socialmente referenciada está tendo lugar nesse processo.

Diante de tais considerações, reafirmamos a necessidade de se consolidar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio como uma proposta necessária à formação integral dos jovens, de forma a contribuir para o desenvolvimento da totalidade do sujeito humano visando à ampliação do horizonte de sua formação e imaginação em direção à ruptura e à emancipação social (MACHADO, 1989).

Nesses termos, apresentamos nossas inquietações em relação aos rumos da EPT em nosso país, visando suscitar debates e discussões profícuas que denunciem o viés privatizante e mercadológico de iniciativas de profissionalização que se apresentam como inclusivas, mas que na prática favorecem à exclusão incluyente denunciada por Kuenzer (2002):

- Em que medida, os possíveis jovens beneficiários do Pronatec, têm seus interesses considerados pelo programa?
- Quais os riscos do Pronatec se reverter em um mercado lucrativo de cursos profissionalizantes?

- Quais os efeitos da lógica privatista do Pronatec nas instituições públicas de EPT?
- Que condições efetivas encontram os parceiros ofertantes de cursos do Pronatec (Sistema S, Institutos Federais e demais sistemas estaduais e municipais de educação) para a articulação com as escolas de Ensino Médio? Quais as consequências desse programa para o comprometimento da formação integral dos jovens estudantes?

Diante dos questionamentos levantados, entendemos que não se pode perder de vista a preocupação com a educação integral do trabalhador. O EMI deve ser reafirmado como uma alternativa que assume os princípios da formação unitária e multilateral do indivíduo, sendo garantido como direito em face da importância/necessidade da preparação para o trabalho e para a cidadania, assumindo-se a perspectiva de formação emancipatória.

Assim, em face da centralidade que damos a necessidade de uma formação profissionalizante para nossos jovens-trabalhadores, não podemos abdicar de nossas intenções educativas mais amplas, sob pena de comprometermos o alcance das finalidades educativas de uma formação verdadeiramente humana, resultando no desenvolvimento unilateral e mutilado do sujeito.

Referências

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: Maria Virginia de Freitas, Fernanda de Carvalho Papa, (Org). **Políticas públicas: juventude em pauta.** Ação Educativa, 2003.

ARANHA, Antônia. Treinamento profissional. In: FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília (Ed.). **Dicionário da educação profissional.** Belo Horizonte: NETE, 2000.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de novembro de 2008.

CASTRO, Alda Maria D. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna e BEZERRA, Maura C. (Orgs.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino.** Brasília: Liber Livro, 2009. p. 21-44.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.p. 83-105.

COGO, Denise; GOMES, Pedro Gilberto. **Televisão, escola e juventude.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. (Orgs.). **Políticas Públicas: juventude em pauta.** São Paulo : Cortez : Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação : Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **Ensino Médio: ciência, trabalho e cultura.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século.** Coleção estudos culturais em educação – Vários autores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso de democracia restrita. In: _____. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005a . p 21-56.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico.** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

KUENZER, Acacia. Políticas de ensino médio: continuam os mesmos dilemas. In: COSTA, Albertina; MARTINS, Ângela; FRANCO, Maria Laura. (Org.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas.** São Paulo: Annablume, 2004. p. 89-116.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOBARDI, J.C.;

SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SO: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. P. 77-96.

LEIRO, Augusto César Rios. **Lazer e educação nos parques públicos de Salvador: encontro de sujeitos em espaços de cidadania.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador.

LIMA, Marcelo. Perspectivas e riscos da Educação Profissional do governo Dilma: Educação Profissional local e antecipação ao programa nacional de acesso à escola técnica (Pronatec). **Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, MG: ANPEd, 2010, p. 1-16.

MACHADO, Lucília Regina. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1989.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.58-79.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 1997, n. 5; Set/Out/Nov/Dez 1997, 6. p. 15-24

PRONATEC. **Manual de Gestão da Bolsa-Formação**. Disponível em:

http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2012/04/pronatec_bolsa_formacao-_manual_operacao.pdf Acesso em: 12.jan.2012

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2009.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2004, Caxambu. **Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG: ANPEd, 2004, p. 1-18.

SCHEINVAR, Estela; CORDEIRO, Denise. Juventude em “risco social”? Dilemas e perspectivas por entre as pedras das políticas públicas dirigidas aos jovens. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL**. As Redes de Conhecimento e a Tecnologia: Práticas Educativas, Cotidiano e Cultura, UERJ, Rio de Janeiro, 2007, p.1-9.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.