

# O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: ENFOQUE SOCIOLÓGICO DAS PERCEPÇÕES DOCENTES NO INTERIOR DO CEARÁ

Miqueias Miranda Vieira

## RESUMO

O ensino profissionalizante e a formação integral são duas categorias que têm ganhado centralidade mediante diversas articulações governistas na promoção do desenvolvimento e da expansão desta modalidade de ensino – mais precisamente nos 14 últimos anos pelo Brasil. O presente artigo examina essa realidade tomando a percepção docente sobre esse tipo de educação. No estado do Ceará desde 2008, a ampliação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), tem apontado diversas intenções, na medida em que atualmente 117 escolas desempenham a oferta de mais de 53 cursos técnicos integrados ao ensino médio. A sociologia da educação no contexto contemporâneo tem sugerido um diálogo mais próximo da realidade social que abarca os sujeitos. Partimos da reflexão de que os/as agentes sociais ressignificam os planos teóricos mediante as experiências práticas e nesse estudo buscamos refletir a partir de pesquisa realizada em uma EEEP no interior do Ceará, *como docentes pensam/percebem a formação integral e o ensino profissionalizante mediante suas experiências*. Os/as agentes sociais em questão e a escola possuem, em nossa perspectiva, um *habitus* e a partir da compreensão das disposições que o balizam podemos avançar na apropriação dessas percepções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociologia da Educação; Ensino Profissionalizante; Percepção Docente.

## Abstract

The vocational education and comprehensive training are two categories that have gained centrality through various joint-government in promoting the development and expansion of this type of education - more precisely in the last 14 years in Brazil. This article examines this reality by taking teacher perceptions about this way. In the state of Ceará since 2008, the expansion of professional education state schools (EEEPs) has appointed various intentions, in that currently 117 schools play offering over 53 technical courses integrated into high school. The sociology of education in the contemporary context has suggested a dialogue closer to the social reality that encompasses subjects. We start from the reflection that / social agents ressignify theoretical plans through practical experiences and in this study we reflect from research conducted in a EEEP in Ceará, as teachers think / realize the full training and vocational education through their experiences.

The social agents and the school have, in our perspective, a *habitus* and from the understanding of the dispositions whereby we can advance in the appropriation of these perceptions.

**Key-words:** Sociology of Education, Vocational education; Teacher Perception.

### **Resumen**

La enseñanza profesional y la formación integral son dos categorías que han ganado centralidad mediante diversas articulaciones oficialistas en la promoción del desarrollo y de la expansión de esta modalidad de enseñanza – más precisamente en los últimos 14 años por Brasil. El presente artículo examina esta realidad tomando la percepción docente sobre ese tipo de educación. En el estado de Ceará desde 2008, la ampliación de las Escuelas Estaduales de Educación Profesional (EEEPs), ha apuntado diversas intenciones, en la medida en que actualmente 117 escuelas desempeñan la oferta de más de 53 cursos técnicos integrados a la enseñanza media. La sociología de la educación en el contexto contemporáneo ha sugerido un diálogo más cercano a la realidad social que abarca a los sujetos. Partimos de la reflexión de que los agentes sociales resignifican los planes teóricos mediante las experiencias prácticas y en ese estudio buscamos reflexionar a partir de la investigación realizada en una EEEP en el interior de Ceará, como docentes piensan / perciben la formación integral y la enseñanza profesionalizante mediante sus respectivas experiencias. Los agentes sociales en cuestión y la escuela poseen, desde nuestra perspectiva, un *habitus* y desde la comprensión de las disposiciones que lo balizan podemos avanzar en la apropiación de esas percepciones.

**Palabras-clave:** Sociología de la educación; Educación profesional; Percepción del profesor.

### **Introdução: desenhos de um problema**

Esse artigo é parte de uma pesquisa mais abrangente sobre a percepção docente acerca do ensino profissionalizante e da formação integral no interior do Ceará. As intenções de pesquisa estão sendo construídas tanto no diálogo com a sociologia com a área interdisciplinar das humanidades, tendo nascido no âmbito de debates intelectuais dentro da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), instituição Federal e interiorana situada em Redenção, Ceará, que versa pela cooperação entre países falantes da Língua Portuguesa.

A pesquisa toma escolas do interior do Ceará, para compreender de que modo apresentam-se as visões docentes sobre a política da educação profissionalizante, realizada na prática. Em

consonância com o referido campo de interesse, nesse escrito buscamos refletir sobre a percepção docente a partir de resultados desta mesma pesquisa.

Objetivamos, nesse estudo, compreender a partir dessa percepção docente, como agentes sociais passam a ressignificar planos teóricos em práticos a partir de disposições sociais e da compreensão do *habitus* que compõe a escola, enquanto instituição social, tomando o contexto da escola integral e profissionalizante que os abarca. Tencionamos nessa reflexão sociológica destacar que estamos em um momento estratégico no que tange a modalidade de educação profissional - educação esta que tem sugerido discursos desenvolvimentistas e expansionistas em todo o cenário brasileiro. Por agente social, entendemos os indivíduos que atuam e operam no interior das relações sociais de um dado cenário ou “campo”, nos temos de Bourdieu (2004). Para sustentar nossa abordagem problematizamos: Como pensar sociologicamente a educação e a disposição e ação destes agentes sociais?

A pesquisa desse estudo teve como enfoque a EEEP Adolfo Ferreira de Sousa, situada em Redenção, Ceará. A escola agregou a modalidade de ensino desde 2008, fazendo oferta de curso a estudantes de todo o maço de Baturité. Sendo a oferta a estudantes tanto de escolas públicas como escolas particulares<sup>1</sup>. A EEEP de Redenção possui atualmente 6 turmas: 3º Redes de computadores, 3º Comércio, 2º Informática, 2º Enfermagem, 1º Redes de computadores, 1º Comércio e 1º Enfermagem.

Ela possui em seu quadro docente 20 educadores/as sendo 13 da base comum curricular e 7 técnicos das áreas específicas. A seleção dos/as professores/as por parte do governo ocorreu mediante contratação temporária pela SEDUC e quanto a área técnica mediante o processo seletivo promovido pelo Centro de Ensino Tecnológico do Ceará- CENTEC.

A metodologia do estudo se fundamenta com base na pesquisa de base qualitativa, em que para a melhor obtenção dos dados utilizamos para nossa análise entrevistas semiestruturadas realizadas com o corpo docente. Sustentamos, portanto, esse estudo ancorados nos escritos de Minayo (2005) em que a autora relata que a realização de entrevistas semiestruturadas podem ser pertinentes ferramentas de análise qualitativa mediante a apropriação/reflexão do/a pesquisador/a sobre a realidade pesquisada. Estas foram gravadas, mantendo a identidade desses professores em sigilo, respeitando assim sua posição como agentes dotados de autonomia não apenas social, mas com relação à *pesquisa social* da qual participaram.

---

<sup>1</sup> A seleção dos/as estudantes ocorre mediante análise do histórico e carta de motivação de entrada na EEEP. A oferta dos cursos ocorre mediante orientação da SEDUC (2017) e a partir de organograma interno.

Partimos da assertiva que a reflexão sobre a experiência social se apresenta como capaz de dar um sentido às práticas sociais. Nesse quadro, estamos intermediando a compreensão da percepção dos/as agentes sociais mediante reflexão das experiências sociais (DUBET, 1996). Dubet (1996) respalda esse conceito na análise sociológica, apresentando três lógicas de ação: integração, estratégia e subjetivação/alienação, as quais imbricadas definem a experiência social. Estes elementos também inspiraram nossa inserção no campo, fazendo-nos pensar na importância de integrar-se a este, por meio de estratégias de diálogo e ampla clareza e compreendendo que o saber dos agentes converte perspectivas subjetivas privilegiadas de seu ambiente e “pontos cegos” de sua situação em um jogo intermitente de ação e disposição.

### **1. Caminhos sociológicos de análise sobre Educação e percepção de agentes sociais: O caso do ensino médio Integrado ao ensino profissionalizante**

Ancoramos nossa intenção na perspectiva da sociologia contemporânea, ainda que sem perder de vista reflexões clássicas, pois a mesma vem buscando aproximar a reflexão entre as estruturas e arranjos sociais, e também as percepções dos sujeitos sociais que passam a modificar e a modificarem-se a partir de interações sociais. O campo epistemológico sociológico vem tencionando um saber cada vez mais contextualizado que busca superar a distinção entre uma análise objetiva e subjetiva da realidade social.

Pierre Bourdieu (idem, ibidem), que se insere na corrente epistemológica do construtivismo estruturalista, é categórico em seu escrito quando faz a aproximação entre a perspectiva subjetiva dos/as agentes sociais da perspectiva objetiva, que contempla a estrutura social. A aproximação se mostra cada vez mais necessária na medida em que somos agentes que estamos produzindo constante interação. Sob essa concepção é notável a similaridade com o objeto de estudo da sociologia contemporânea que busca compreender os sentidos e significados que os sujeitos dão a ação. O autor reflete:

A “realidade social” de que falam os objetivistas também é um objeto de percepção. E a ciência social deve tomar como objeto não apenas essa realidade, mas também a percepção dessa realidade (...). A sociologia deve incluir uma “sociologia da percepção do mundo social”, isto é, uma sociologia da construção das visões de mundo, que também contribuem para a construção desse mundo. (BOURDIEU, 2004. p. 156-157).

Salientamos que a percepção dos/as agentes sociais passam a ser de grande pertinência para o estudo sociológico e é nessa intenção que incursamos refletir no presente estudo. Estamos em uma análise da sociedade em sua perspectiva multirreferencial e afinal somos cientistas na proposição de entendimento da realidade social, e da percepção de agentes sociais, eixos centrais de nosso objeto de análise.

Já, nos clássicos, Max Weber, em seu escrito datado do ano de 1904, apontava uma perspectiva da sociologia como uma ciência que busca compreender os vínculos e as ações sociais enquanto agências movidas por grupos sociais. O autor apresenta notadamente o objeto de análise sociológica. Ele diz: “a ciência social que nós pretendemos praticar é uma ciência da realidade. Procuramos compreender a realidade da vida que nos rodeia, e na qual nos encontramos situados”. (WEBER, 2006. p. 44).

E por onde partimos para tal análise?

Durkheim (1974), precursor da sociologia enquanto ciência e que a legitimou enquanto campo epistemológico, nos sugere um ótimo ponto de partida: São as estruturas sociais e os fatos sociais que auxiliam na análise da sociedade. Em sua definição, a sociedade possui uma série de normas, regras e instituições que fomentam a integração do indivíduo e da composição de representação e consciência coletiva que passa a gerir as ações individuais desse. O autor ainda avança apontando a educação como uma ferramenta de analisar os sujeitos e as intenções e sentidos sociais que são atribuídos mediante essa. Durkheim (1967) apresenta o estudo da educação enquanto campo estritamente sociológico e passível de uma série de caminhos que podem aproximar a análise das estruturas sociais numa composição dos indivíduos como construtores históricos nesse processo. No texto é expresso:

A educação física, moral, intelectual, dada por uma sociedade, num momento de sua história, é manifestante da competência da sociologia. Para estudar cientificamente a educação, como um fato dado a observação, a sociologia deve colaborar com a psicologia. Sob um dos seus dois aspectos, a ciência da educação é uma ciência sociológica. (DURKHEIM, 1967, p. 21).

A categoria educação é bastante pertinente para a análise sociológica porque é mediante o entendimento dessa enquanto instituição dotada de estruturas e sentidos que também podemos avançar no entendimento sobre agentes sociais que passam a vivificar e a modificar as estruturas.

A sociologia enquanto ciência e disciplina possui intentos de desnaturalização e estranhamento da realidade social. (LAHIRE, 2014). Então, se estamos partindo da concepção que a

educação é um objeto de análise sociológica, percebemos que ampliar a discussão sobre a categoria coloca em justaposição ampliar a reflexão de que a educação é uma construção social e ao mesmo tempo influencia nas dinâmicas sociais.

No objetivo do nosso estudo buscamos refletir sobre a modalidade de educação tencionada pelo ensino profissionalizante no contexto brasileiro mais recente. Partimos da aferição que se faz necessária uma compreensão multirreferencial e fenomenológica dessa modalidade de ensino que tem sido impulsionada por sujeitos que possuem disposições e que passam a ressignificar em contextos práticos os planos teóricos que regulam o ensino técnico.

Bernard Lahire (2014) sobre esse posicionamento considera:

As ciências sociais têm por objetivo fazer ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem. (LAHIRE, 2014, p. 58).

A análise sociológica referente a educação enquanto instituição/categoria social circunscreve percebe-la para além da análise imediata e estranhar a realidade a partir de uma percepção da estrutura social que essa está inserida, os significados e intenções que a colocam como estratégica e a ação/percepção dos/as agentes sociais que passam a dar sentido nas ações a partir do *habitus* que estão permeados. Projetamos refletir que a “educação é, antes do mais, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência.” (DURKHEIM, 1984, p. 69).

Como lupa sociológica para construir a análise, nos ancoramos no pressuposto de pensar a imaginação sociológica como caminho possível conforme nos apresenta Wright Mills (1965), na medida em que para configurar uma percepção da realidade social essa .. “capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos.” (MILLS, 1965, p.11). Nesse sentido, o campo epistemológico que fundamenta o pensamento sociológico tenciona exatamente o entendimento do fazer/saber dos homens em constante interação entre si e com sua história e que modificam e são modificados a partir da realidade social.

## **2. Contextualizações da educação como tema e lugar**

Entendendo as problematizações expostas, partimos pra nosso objeto de análise empírico, dialogando com a experiência conquistada em campo e por meio de um exame histórico das “estruturas” sociais postas. No cenário brasileiro, a educação em seu sentido formal sempre esteve permeada pela aproximação da categoria trabalho<sup>2</sup>. Entendemos a educação em seu sentido mais amplo como o processo de formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. Saviani (2007) ressalta na história da educação brasileira, essa herdeira de diálogos entre trabalho e as transições políticas e governistas que o país enfrentou.

No contexto recente, a aproximação das categorias se torna mais intensa mediante a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional- LDB (1996) e as diversas articulações políticas que passaram a regular o ensino profissionalizante como possibilidade de integralização concomitante/ e ou sequencial ao ensino médio. (SAVIANI, 2006). Definir o ensino profissionalizante no Brasil evidencia exatamente a concepção de apropriação de competências técnicas para desempenhar alguma função. Tal princípio torna-se cada vez mais complexo quando percebemos a partir da LDB (1996), e mediante os Governos de Fernando Henrique Cardoso e no governo de Luis Inacio Lula da Silva, essa modalidade de ensino integrada a uma serie de tendências neoliberais que influenciam na educação a capacitação de estudantes para comporem o mercado de trabalho, cada vez mais carente de especialização e exigente de mão de obra qualificada<sup>3</sup>.

Obviamente não se trata de apartar o argumento que relaciona trabalho à educação, como parte de um instrumental pedagógico relevante. Mas destacamos aqui o processo de valorização do trabalho para o mercado como elemento que domina as estruturas educacionais em suas bases legais e históricas. A integralização sustém um modelo educacional que vem marcado por uma série de debates que apontam a preparação/qualificação técnica como caminho cada vez mais sugestivo no ensino médio como possibilidade de superação de um modelo dual de ensino e um novo contexto permeado pela pedagogia das competências. (KUENZER 2005).

---

<sup>2</sup>. Por sua vez, o trabalho possui seu caráter pedagógico na assepção ontológica proposta por Marx (1969) no sentido que humanidade cria e recria o mundo em que vive mediante esse e passa a regular e a ressignificar-se socialmente. Frigotto (2006) aponta que é na apropriação reflexiva do trabalho que o ensino profissionalizante pode de fato sugerir mudanças na educação brasileira.

<sup>3</sup> Paro (1999) evidencia os desafios da educação contemporânea que permeada por discursos neoliberais tem sugerido a formação para o trabalho e para ingressos no ensino superior como duas realidades cada vez mais dissociadas da formação para cidadania e de base humanística proporcionando a criticidade e consciência político-social. O ensino profissionalizante nesse sentido é diretivo no que tange a formação para o mercado de trabalho como aponta Frigotto (2006), perdendo a acepção de uma formação omnilateral do ser humano se ressignificar e reconhecer-se humanamente pelos eixos de cidadania e cultura.

O Decreto 5.154/04 é um fator decisivo na reaproximação. A formação técnica passa a poder ser simultânea ao ensino médio de maneira que no discurso do governo "... *tanto a LDB quanto o novo decreto regulamentador Decreto 5.154/04, não admitem mais essa dicotomia que separa a teoria da prática*" (BRASIL, 2004, p. 5). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) contribuem com a configuração de nosso objeto de estudo, quando dizem que a educação brasileira (De base comum curricular) integrada a uma formação de base técnica tem proporcionado uma série de mudanças no que tange educadores/as, estudantes em diálogo com mercado de trabalho e com propostas de cidadania e de formação humanística tencionada a partir da LDB (1996).

As seguintes configurações sociais tem sugerido diversas intenções por parte de políticas de governo que impulsionam o discurso desenvolvimentista e expansionista da educação. Assim a composição de formação integral tem surgido como um eixo que interliga o ensino propedêutico ao ensino profissionalizante. Sobre a categoria de formação integral, a constituição de 1988 já é categórica quando aponta no Art. 205 como direito o "pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho" (BRASIL, 1998). A LDB (1996) em consonância com esse princípio sugere a abordagem integral quando sustenta o Art. 1º que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996).

O ensino profissionalizante regulamentado pelo Plano Nacional de Educação- PNE e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional- DCEP desde 2004 vem evidenciando o o eixo de concepção integral por parte do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, na medida em que a concepção baliza-se por os/as estudantes estarem sendo aperfeiçoados nos níveis científicos, técnicos, artísticos e culturais. Sobre as respectivas propostas de integralização ao ensino médio, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional sugerem o modelo de ensino "concebido como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo." (BRASIL, 2013, p. 237). Desde o Decreto de 2004, percebe-se o discurso estratégico do ensino profissionalizante na proporção em que tem-se buscado uma formação integral levando em consideração os dois eixos: Cidadania e mundo do trabalho (SEDUC, 2017). O eixo ganha uma configuração específica quando coloca a capacitação técnica integrada no ensino médio.

### **3. As Escolas Estaduais de Educação Profissional- EEEPs no Ceará: (Re) Configurações sobre formação integral e a compreensão das Estruturas Sociais**

Segundo Machado (2008, p. 16), a formação integral proposta nas escolas de ensino profissionalizante têm sugerido um novo paradigma: O conflito cada vez mais perene entre uma concepção omnilateral dos sujeitos e uma realidade cada vez mais fragmentária que impede a intenção. Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012) apontam que a formação integral objetivada no século XXI a partir das realidades educacionais tem sido também parte de um discurso neoliberal que propõe profissionais cada vez mais multifacetados e que passam a estarem sendo formatados para um fazer de um mercado cada vez mais exigente. A superação do quadro na escola supõe perceber que é no cotidiano dessa que essas questões passam a ganharem significado. Na composição da fala dos/as docentes é destacado uma nova configuração da formação integral muito mais atrelada a apropriação técnica/profissional que uma relação imbricada de princípios humanísticos.

O ensino profissionalizante a partir das EEEPs é percebido como proposta desenvolvimentista na educação. A SEDUC (2017) evidencia o projeto a partir dos eixos que interligam a formação integral a partir do eixos cidadania e mundo do trabalho. O que tem sido constatado é que a partir dos modelos de gestão educacional, nos últimos anos têm sido apresentados resultados cada vez mais significativos do projeto da escola em evidenciar a inserção a de estudantes no mercado de trabalho e das possibilidades mediante estágios e de disciplinas de empreendedorismo. Conforme dados da própria SEDUC, o ensino profissionalizante no Ceará vem configurando um excelente resultado no que tange o ranking do estado em avaliações externas. Sobre a perspectiva do ensino profissionalizante, o/a professor/a 4 que iniciou seu processo de ensino no ano de 2017 na escola argumenta a seguinte fala: “O ensino profissionalizante junto ao básico é de muita valia. Dá ao estudante uma visão do que pode ser o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que o prepara para se inserir nele. É também uma “entrada” para os que pretendem permanecer atuando na área do curso que faz”. (Professor/a 4).

Resultante do decreto de 2004 que regulamenta a integralidade do ensino médio com o ensino profissionalizante, o Estado do Ceará em 2008 sob o Governo de Cid Gomes, passa a também fazer parte das (re) configurações das categorias educação e trabalho. Focando no Decreto nº 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado<sup>4</sup>, o estado oficializa o Plano Integrado de Educação

---

<sup>4</sup> Os investimentos para a implementação das EEEPs ocorrem mediante o apoio do Governo do Ceará com Governo Federal por meio do Programa Brasil Profissionalizado. Conforme dados da SEDUC (2017) já foram aplicados mais de 900 milhões na implantação e desenvolvimento das escolas. Junto com o Tesouro Estadual as Escolas disponibilizam

Profissional e Tecnológica e a Lei nº 14.273. A política pública se insere como parte de uma série de medidas do Governo Federal em capacitar/preparar jovens para inserção no mercado de trabalho que cresce significativamente segundo discurso do governo estadual. Nesse sentido são projetadas no ano de 2008, 25 EEEPs que passaram a subsidiar o ensino médio concomitante ao ensino técnico. A Secretária de Educação do Estado do Ceará – SEDUC (2017), discursa sobre as EEEPs como escolas pioneiras no que tange a inserção de estudantes no ensino superior ao mesmo passo que tenciona a inserção de estudantes no mercado de trabalho cada vez mais cheio de oportunidades.

Das 25 EEEPs, 6 unidades ficaram na capital do estado Fortaleza. As 19 restantes foram instaladas no interior, nos municípios de Barbalha, Bela Cruz, Brejo Santo, Cedro, Crateús, Crato, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Pacajus, Pacatuba, Quixadá, Redenção, Santa Quitéria, São Benedito, Senador Pompeu, Sobral, Tabuleiro do Norte e Tauá. A partir do Órgão que regulamenta as EEEPs a formação integral é o eixo central que baliza exatamente a intenção do decreto de 2004 sobre eixos da cidadania e mundo do trabalho. Conforme a SEDUC (2017), as EEEPs são localizadas em regiões com percentuais de desenvolvimento e/ou com índices de vulnerabilidade social.

No ano de 2017 são 117 EEEPs em funcionamento e 82 Municípios que tem as escolas com a modalidade de ensino profissionalizante integrado ao ensino médio. De acordo com dados expressos na plataforma virtual da SEDUC, as escolas tem elevado o ranking do estado em aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM- e no Sistema Permanente de Avaliação do Ceará- SPAECE.

A disposição das 117 escolas é administrada/distribuída pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza- SEFOR, localizada na capital e por 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação- CREDEs distribuídas no interior do Ceará<sup>5</sup>.

Sustentamos que a proposta de formação integral surge amplamente polemizada sobre a relação educação e trabalho na historia da educação brasileira, sendo almejada numa perspectiva de uma formação integral, similar ao modelo de omnilateralidade e politecnia (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2006) e sobre uma dualidade estrutural e fragmentária que acompanha a

---

uma Estrutura Escolar denominada Padrão MEC. Para mais informações sobre investimentos. Acessar: [http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=176&Itemid=343](http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176&Itemid=343).

<sup>5</sup> De acordo com a SEDUC (2017) desde 2008 o número de estudantes matriculados vem subindo significativamente sendo que atualmente são mais de 49.741 estudantes atendidos por a modalidade de ensino. Pra dados mais detalhados: Conferir: [http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=56&Itemid=148](http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=148).

educação brasileira, designando a parcela da classe popular a preparar-se para o mercado de trabalho enquanto uma elite é relegada a qualificação para inserir-se no ensino superior.

Na nova configuração do ensino profissionalizante integrado ao ensino de base comum curricular e mediante as novas demandas relegadas a escola, a pedagogia das competências passa a estar ganhando centralidade no que tange o debate no campo da educação sendo que “Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são qualidade e competitividade”. (KUENZER, 2009, p.32).

Contextualizando as estruturas sociais que compõem o campo da educação profissional e nosso objeto de estudo, destacamos que como parte das diversas transformações no sistema educacional brasileiro, a LDB (1996) ampliou também os modelos de gestão que passaram a descentralizar as práticas e projetos políticos pedagógicos expressos nas escolas.

Pensando também nas mudanças as EEEPs no Estado do Ceará por meio de modelos exitosos no governo de Pernambuco com escolas de tempo integral, passaram a adotar o modelo de gestão educacional Tecnologia Empresarial Sócio- Educacional- TESE, aplicadas no Estado, baseadas nos princípios da Tecnologia Empresarial Odebrecht- TEO. Os respectivos modelos foram projetados por princípios gerenciais empresariais de Emílio Odebrecht que estruturados a partir do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, colocam a TESE como fundamento filosófico para o desenvolvimento de ferramentas voltadas para a gestão educacional (LINHARES, 2015). A TESE também se estrutura por os 4 pilares da Educação postulado no Relatório Jaques Delors, a partir da Conferência Mundial sobre as aprendizagens fundamentais para a educação do Século XXI promovida pela UNESCO em Jomtien, na Tailândia, sendo: Aprender a ser; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a aprender.

No Ceará tendo como marco o ano de 2008, as 25 EEEPs foram implementadas com a intenção de promover o ensino de base comum curricular ao ensino profissionalizante e as experiências pilotos do novo modelo de gestão educacional TESE. O respectivo modelo busca ampliar a questão administrativa e empresarial na escola imbricada também em princípios humanísticos e que evidenciam a ação dos sujeitos que compõem a escola.

No mesmo modelo as EEEPs são as pioneiras na implantação do Projeto Professor Diretor de turma – PPDT, que busca ampliar a relação professor/discente a partir de acompanhamento dos/as estudantes por meio das histórias de vida, da construção do projeto de vida e do acompanhamento individual regular desses por meio de um/a docente que passa a ser o Diretor de turma. Portanto o

caráter que as escolas exercem é a tentativa de diálogo entre as categorias educação e mundo do trabalho, ancoradas por princípios empresariais e humanísticos no espaço escolar.

A escola possui em sua composição disciplinar, as áreas padrões da Base Comum Curricular, e as disciplinas destinadas a área técnica bem como as de cunho social por meio do modelo de gestão TESE e PPDT, sendo formação cidadã, Empreendedorismo, mundo do trabalho e projeto de vida<sup>6</sup>.

As atividades na escola ocorrem em tempo integral às 07h e terminam às 17h. Nota-se que a composição das EEEPs são inseridas na conjuntura de um plano de Governo que vem tencionando a expansão do ensino profissionalizante bem como a modalidade de turno integral em todo o país. Nos últimos 10 anos, algumas políticas públicas voltadas para a educação profissional tem incentivado o discurso desenvolvimentista promovido a partir da perspectiva do tempo integral e da formação integral, já apontada em alguns parágrafos da LDB (1996).

Partimos da nossa intenção de análise sociológica ancorados na perspectiva de Max Weber, em que o autor contribui ao longo de sua trajetória intelectual que se faz necessário uma compreensão do objeto de análise para um explicação e avanço reflexivo sobre o que rodeia o objeto. (JAHKE, 2013). Em nossa contextualização sobre a percepção docente das EEEPs, salientamos que é mediante o entendimento do nosso objeto de análise que podemos contribuir de modo pertinente para pensar as EEEPs inseridas enquanto instituições sociais, movidas de intenções políticas e de poderes e estruturas sociais que passam a regular e a influenciar essas inseridas no estado do Ceará. É mediante a configuração das escolas e do pano de fundo que as circundam que podemos avançar na sequencia do estudo entendendo portanto como docentes, sendo um/a dos/as agentes sociais que passam a vivificar os planos teóricos em práticos, entendem e dão significado as proposições que regulamentam a criação e ampliação das escolas cearenses com a modalidade integrada de ensino médio/ensino profissionalizante.

#### **4. Os/as agentes sociais em cena: percepções docentes no interior do Ceará sobre ensino profissionalizante e formação integral.**

Melucci (2005) sobre a pesquisa qualitativa assegura que essa é bastante estratégica para a ferramenta do/a pesquisador/a que busca uma compreensão da realidade social. O autor ressalta que

---

<sup>6</sup> Marques (2016) ressalta que as escolas são pensadas no diálogo com modelos empresariais e gerenciais que tornam a escola atrelada a uma concepção escola-empresa. Tais imbricações são vistas mediante a estratégia por parte do Estado em alavancar a qualidade da educação e no que tange a proposição do mercado de trabalho.

a entrevista semiestruturada é um caminho direcionado para o entendimento do sujeito. Assim a ferramenta é “...uma prática social situada em que as palavras e a fala são instrumentos de grande importância para a aferição reflexiva e compreensiva do pesquisador e dos/as agentes sociais”. (MELUCCI, 2005, p. 22).

Em cena não buscamos apresentar o todo, mas um pequeno quadro do grande aparato de agentes sociais que compõe a escola enquanto instituição social. Cabe-nos abrir caminho para a análise das falas de docentes apontando que a fala mais que uma expressão humana, passa a figurar uma série de malhas subjetivas que desvelam intenções e percepções da realidade vivenciada. Bourdieu (1996) é incisivo quando diz: “... Por conseguinte, não existem mais palavras inocentes. Esse efeito objetivo de desvelamento rompe a unidade aparente da linguagem comum”. (BOURDIEU, 1996, p. 27). Portanto, estamos em busca de compreender quais significados e sentidos são atribuídos a formação integral e o ensino profissionalizante por alguns/as agentes que compõe parte desse projeto.

A formação integral postulada nos escritos da LDB (1996) e da própria intenção das DCEP (2013) sugerem a perspectiva de formação integral atrelada a uma concepção de aperfeiçoamento científico, técnico, artístico e cultural balizados nos eixos de cidadania e mundo do trabalho. Na concepção do/a professor/a 1 que compõe atividade na escola há 9 anos, sobre a formação integral: “É muito necessária, visto que muitos jovens estão se mantendo ocupados, saindo do seu ensino médio com uma formação profissional, podendo atuar com competência em vários setores”.

O/a professor/a 2 diz que “a formação integral é um conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob a coordenação e acompanhamento da escola, que visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas”.

Para o/a professor/a 3, a aferição de formação integral proposto pelas EEEPs: “ é um projeto muito positivo, pois oferece aos jovens oportunidade que não foram oferecidos nas gerações passadas. Além de propiciar tecnologias a inserção no mercado de trabalho e nas universidades”. O/a professor/a 5, por sua vez, que iniciou sua jornada no ano de 2017 salientou: “A EEEP cumpre muito bem com o papel de formar novos profissionais em suas respectivas áreas anualmente. Se tem muito claro a visão do atual aluno e futuro profissional que se quer formar”.

Foi apontado em alguns momentos das entrevistas que alguns/mas professores/as atribuíam a concepção da escola como uma possibilidade cada vez mais próxima de ocupação dos/das estudantes numa projeção de aproximação ao diálogo da educação com trabalho. Uma professora ponderou que: “É de suma importância manter os jovens ocupados com os estudos e uma profissão, sendo que isso

afasta eles do mundo do crime/das drogas e na escola a gente mostra como isso vence com esforço e com determinação a partir da profissionalização”. Nota-se aqui o eixo da profissionalização como caminho central para uma apropriação de transformação no que tange problemas estruturais, como drogas.

Para a teoria social, o discurso neoliberal inserido na escola tem colocado a intenção cada vez mais específica da preparação para o mercado de trabalho como mecanismo de superação de dilemas e desigualdades estruturais na história brasileira (MARQUES, 2016). Ressaltamos o que Frigotto (2011) reflete, destacando que o campo educacional marcado pelo vestígio neoliberal de educação ultimamente tem agregado o modelo de escola-empresa tencionando cada vez mais a formação para o mercado de trabalho. O autor expõe que esse é o desafio da escola contemporânea, a superação de um modelo empresarial dentro do cenário educacional. Busca-se no arranjo uma escola que de fato proponha formação integral, levando em conta a formação técnica, científica, mais também artística e social/ cultural dos estudantes numa aproximação do modelo de escola unitária proposta por Gramsci<sup>7</sup> (1968). Este discurso parece transparecer na defesa do ensino deste tipo, lastreando a fala dos docentes na visão mais ampla de uma escola que “ao mesmo tempo” volta-se a formação para o trabalho.

Em algumas falas dos/as professores foi ponderado o caráter de importância que a EEEP insere a partir de sua inserção em Redenção. A fala do/a professor/a 6 traz algumas perspectivas para pensarmos, ele/a diz:

Redenção cresce aos poucos, principalmente após a chegada da UNILAB. Assim a Escola Profissional é uma escola ao mesmo tempo que permite os jovens a conclusão do ensino básico, também oferece formação técnica em áreas significativas no município, tem um imenso valor. Através dessa formação, passamos a ter pessoas capacitadas para ajudar a cidade a progredir. (Professor/a 6).

Sobre as propostas desenvolvimentistas da criação das EEEPs, a SEDUC (2017) projeta ampliar as escolas em tempo integral gradativamente por todo o estado. O quadro das escolas supõe um avanço em termos de políticas na educação, haja vista que os discursos do governo para as EEEPs evidenciam a instalação das escolas em regiões de vulnerabilidade social e/ou projeção de desenvolvimento.

---

<sup>7</sup> Gramsci (1968) entende que escola unitária é o espaço de apropriação de bases humanísticas e técnico-profissionais de intelectuais orgânicos que modificariam as realidades e estruturas desiguais na sociedade que historicamente é desigual e privilegia a uma elite dominante em detrimento da classe trabalhadora. No contexto da Itália Fascista pelo autor se faria necessário uma escola no teor politécnico.

O/a professor/a 7 que iniciou sua atividade na escola em 2016 ressaltou em um momento de sua fala a importância da EEEP ser estratégica no contexto local de Redenção apresentando um diálogo da escola com a realidade da cidade. A professora disse:

Os cursos aqui da escola são pensados através de pesquisas de mercado. Aqui nós percebemos que são oferecidos cursos que chamam a atenção dos jovens e isso é ótimo pra eles e pra nós que passamos a contribuir na formação desse profissional. Aqui os cursos são pensados para os alunos entrarem logo no mercado e contribuir com o crescimento da região. (Professor/a 7).

Mediante os escritos de Ramos (2011) passamos a pensar uma série de questões que contribuem com nossa reflexão a partir da percepção dos/as agentes sociais sobre formação integral e ensino profissionalizante. A autora discute a pedagogia das competências como uma realidade cada vez mais presente no cenário escolar. Em suma: o estudante é o responsável por sucesso ou fracasso, sendo que no contexto recente da educação brasileira, o discurso neoliberal tem impulsionado na educação profissional as várias oportunidades de preparação e formação desse/dessa estudante, é esse/essa só não conseguir ascender se não quiser. Esta concepção que centraliza o indivíduo repercute também na responsabilização do mesmo frente ao desenvolvimento da região por meio da inserção como profissional. Não se trata de dizer que o professor homogeneiza essa relação de modo consciente ou explícito, mas de apresentar os pontos onde essa expectativa emerge: “profissional”, “desenvolvimento”, “progredir” e “mercado” são palavras-chave nesse sentido.

Pensando, em outro momento, os desafios do trabalho docente em uma escola de base comum curricular integrada ao ensino profissionalizante, alguns/as professores/as ressaltaram alguns impasses que passavam a desintegrar o projeto de formação integral da escola. Foi exposto por alguns: “Os desafios que mais vejo é a especialidade dos profissionais serem condicionantes pra o empecilho de uma formação integral dos/as estudantes. O/a professor/a tem sua área e se fecha nela.” (Professor/a 9). O/a professor/a 11 expôs a seguinte perspectiva:

Aqui no ensino profissionalizante nós estamos em um diálogo interdisciplinar constante. Aqui a gente pela perspectiva de formação integral precisa estar atento a realidade da construção desse profissional. Os empecilhos pra isso é que somos formatados a uma visão mais especializada e isso as vezes dificulta o trabalho docente em uma escola com a modalidade como a nossa. (Professor/a 11).

Mas a força do discurso de individualização da competência retorna com frequência. Outro/a docente contribuiu falando:

Os desafios que a gente percebe são mais por parte dos alunos do que da escola. Aqui a gente percebe que tem uma grande possibilidade de formação. Tem projeto diretor de turma, tem disciplinas de formação cidadã, de empreendedorismo e todos professores tem que se apropriar dessa realidade da escola de formar profissionais capacitados. Cabe ao aluno. (Professor/a 10).

Sobre a percepção dos/as docentes percebemos que esses/essas são alguns/as dos/as agentes sociais, tendo ainda o quadro da gestão escolar, dos/as discentes, etc. que passam a ressignificar no plano prático as teorias e intenções políticas de governo que regulam as EEEPs. A existência como parte do quadro emerge também na fala de defesa, de valorização e de salvaguarda do projeto profissionalizante institucionalizado. Nota-se que os/as professores/a estão imbuídos/a dos discursos de governo e da SEDUC no estado do Ceará, parte da construção e uso de um *habitus* ou de um modelo explicativo e de disposição para fazer e crer, frente a realidade. Mas entendidos como um/a dos/as agentes sociais que compõe a escola, os/as profissionais da educação também estão sugerindo, sutilmente, diversos dilemas que modificam/influenciam tais planos teóricos na experiência social, como a formação especializada, a tensão entre posicionamentos desenvolvimentistas e de responsabilização dos/as estudantes, a concepção de formação integral essencial para a inserção e mercado de trabalho— muito tencionada para uma apropriação mais técnica. Todas essas questões passam a ser caminhos de compreender a compreensão dos/as agentes que passam a ser os/as mediadores/as das práticas de ensino integral.

### **Algumas Considerações Finais**

Evidenciamos que o ensino profissionalizante objetiva no contexto contemporâneo um saber/fazer para o trabalho, conforme nos apresenta Frigotto (2011) superando, baseado por princípios politécnicos, a uma fragmentação e uma dualidade de ensino que tem estruturado estudantes de classe média para o ensino superior e outros para o mercado de trabalho. Tal aferição tem sido problematizada por discursos sobre sujeitos flexíveis, multifacetados e produtivos que irão exercer cargos numa projeção desenvolvimentista. A profissionalização nesse parâmetro é colocada como eixo cabal de mudança. Destacamos que esse e a formação integral são estratégias é na apropriação a partir dos/as agentes sociais que são os/as verdadeiros/as mediadores/as que podem sugerir/influenciar de fato mudanças num sentido dialético.

Lopes (2009) sustenta que numa projeção cada vez mais intencionalizada da educação por resultados e com uma era de dados que diagnosticam o sucesso ou fracasso escolar, o currículo da educação profissional dos últimos anos tem vivido uma tremenda ambiguidade: Uma formação

balizada por princípios humanísticos, ao mesmo tempo em que tem uma compreensão de currículo balizado entre os eixos da competência e da responsabilização do/a estudante de sucesso ou fracasso.

Afinal, o que notamos é que desde a criação da educação profissional no Brasil, essa modalidade de ensino vem marcada por uma discussão que põe o ensino como herdeiro de um propósito higienista da população em ocupar-se e exercer alguma atividade produtiva. Kuenzer (2005) nos auxilia a problematizar: Qual as intenções da educação na era contemporânea? Estamos projetando uma formação omnilateral baseada por princípios de apropriação de técnicas e princípios educativos que nos ajuda conscientemente a tomada de decisões, conforme sugeria Marx (1969) sobre o trabalho e seu sentido dialético nos indivíduos?

Nota-se ainda que o ensino profissionalizante longe de ser uma modalidade recente no Brasil, tem configurado diversas intenções no que tange a relação entre trabalho e educação. Mais que isso, essa modalidade de educação ao longo dos 14 anos, com o decreto de 2004, tem desempenhado mudanças nas estruturas sociais que compõe o quadro da educação, enquanto instituição social. Discursos neoliberais, desenvolvimentistas e diálogos entre uma formação unitária e politécnica tem sido colocadas como pano de fundo pra tentar compreender como a educação tem sido estruturada e tornado um objeto de análise sociológica cada vez mais pertinente.

Entendemos, no campo, que as percepções de sujeitos, que fazem a experiência social de fato uma realidade, passam a complexificar a análise sobre as EEEPs que são percebidas como pioneiras de um novo contexto educacional no Estado do Ceará e que versa no diálogo entre as escolas de nível médio integrada a uma concepção de formação integral, a partir do ensino técnico. Nesse interim o agente social educador, envolvido no habitus institucional, defende o projeto profissionalizante, em geral, sem grandes questionamentos.

Sob os eixos de cidadania e mundo do trabalho estamos buscando avançar nas análises que cercam os planos objetivos/subjetivos do que de fato é a formação integral almejada por a modalidade da educação que possui uma agenda política por parte do governo cearense e que é construída a partir da apropriação de sujeitos que em si exercem a práxis social.

Por via da teoria social, problematizamos que pensar a escola no campo da educação, supõe pensar essa em uma relação contextualizada e rodeada de desigualdades e os impasses sociais que são estruturais ao longo de toda a história brasileira e que perpassam o espaço escolar complexificando as perspectivas de currículo, de modalidades, etc. e no caso entendemos que é no cotidiano e na definição do que seria uma educação humanística que podemos pensar a superação de

dilemas de nossa era<sup>8</sup>. Mas a marca da ação discursiva da profissionalização articula outras defesas, inserindo no tema o dilema entre críticas de amplo espectro, adesão demarcada e pressão conceitual de quadros de agentes institucionais difusos.

O ensino profissionalizante é um dos caminhos de aperfeiçoamento dos/as estudantes no processo de construção social, mas não somente esse caminho que pode mediar o sucesso e fracasso escolar, logo, diversas possibilidades e realidades são construídas na escola que é o cenário multidimensional dos dilemas que são estruturais na sociedade. A profissionalização não salvaguarda os/as estudantes, mas ela integrada a uma série de medidas passa a desempenhar um importante pressuposto na construção do sujeito politénico. (SAVIANI, 2003).

Uma série de desafios são postos diante da formação de sujeitos politécnicos e de uma educação que tem o teor transformadora e contextualizada a fim de superação de dominações e exclusões. A começar pela própria dinâmica disciplinar e científica que pode prejudicar na aferição de formação integral de sujeitos estruturados em princípios humanísticos e científicos. Como podemos formar sujeitos na intenção integral se somos historicamente e cientificamente especializados e de base fragmentada? Frigotto (2011) sobre isso diz que a interdisciplinaridade em seu sentido ético-político pode ser um dos caminhos de superar o vácuo entre fragmentações que são impecilhos de um caráter ético, político e social na educação que dar o sentido claro do que seria formação integral. De que modo esses elementos esbarram na visão institucionalizada e formalizada que vaza da posição dos docentes, quando falam como docentes?

Quais os desafios da própria pesquisa social para aprofundar a relação entre o pensamento docente e seu discurso? Podem as entrevistas de fato ajudar a pensar o âmago dos debates internos colocados? O tema da educação profissional polariza e abre trilhas no entendimento do todo da escola: os limites de saber o que pensam os professores e por que o pensam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

---

<sup>8</sup> A pedagogia das competências apontadas por Ramos (2011) e Kuenzer (2005) supõe o caminho que ensino profissionalizante tem desempenhado no contexto contemporâneo brasileiro. Tal pedagogia se estrutura em modelos empresariais e gerenciais na escola que tem colocado o/a estudante como responsável por o sucesso ou fracasso tanto na inserção do ensino superior como no mercado de trabalho. A profissionalização nesse sentido se dar mais na capacitação técnica para compor esses espaços do que na relação de uma educação politécnica imbricada a princípios de cidadania e de uma consciência crítica desse/dessa estudante, eixo central da educação humanística promulgada desde os pioneiros da educação nova (1932) e mais recentemente tencionada na LDB (1996).

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília, DF: MEC/SEFM, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº. 39, de 08 de dezembro de 2004.** Regulamenta a aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 08. Dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.095, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União. Publicado no DOU, em 13 de dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio,** 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. [1930] **Coisas Ditas.** SP: Brasiliense, 2004.

CEARÁ; SEDUC. **Educação Profissional.** Disponível em: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20. Jun. 2017.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 7ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Nacional, 1974.

\_\_\_\_\_. **Sociologia, educação e moral.** Porto: RÉS, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio e educação profissional: A ruptura com o dualismo estrutural.** Revista Retratos da Escola – Seção Entrevista. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e educação profissional: A ruptura com o dualismo estrutural.** Revista Retratos da Escola – Seção Entrevista. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além**

da filosofia do sujeito. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FORQUIN, J. C. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes. 1995.

JAHNKE, Hans Richard. **O Conceito da Compreensão na Sociologia de Max Weber.** Ed. Universidade de Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra: Investigação, Coimbra, 2013.

Disponível em: [https://docuri.com/queue/o-conceito-max-weber-livro\\_59bf3b2ff581716e46c544c9\\_pdf?queue\\_id=59d3dea3f581713d1628bba0](https://docuri.com/queue/o-conceito-max-weber-livro_59bf3b2ff581716e46c544c9_pdf?queue_id=59d3dea3f581713d1628bba0). Acesso em: 01. Nov. 2017.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3º Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61.

LINHARES, Naedja Pinheiro Rodrigues. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: Uma Reflexão Sobre O Modelo De Gestão De Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**. /Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública /. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/NAEDJA-PINHEIRO-RODRIGUES-LINHARES.pdf> Acesso em: 10. Jul. 2017.

LOPES, J. **Educação profissional integrada com a educação básica: o caso do currículo integrado do**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte. 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. 1ª Ed. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras, 2013.

MARQUES, Daniele Luciano. **Entre a escola unitária e a mercadológica: a trajetória para o mundo do trabalho dos egressos das EEEPs do Ceará** /Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades/: Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2016. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18085/1/2016\\_dis\\_dlmarques.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18085/1/2016_dis_dlmarques.pdf). Acesso em: 10. Set. 2017.

MARX, Karl. **O Capital**. Edição resumida por Julian Borchardt. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. et. al. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2006.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2008.

WEBER, Max - A "objetividade" do conhecimento nas Ciências Sociais In: **Max Weber: A objetividade do conhecimento nas ciências sociais** São Paulo: Ática, 2006.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira- UNILAB. **Projeto Político Pedagógico do curso de Sociologia**. Redenção, Ceará, Brasil, set. 2016. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Sociologia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>. Acesso em: 01. Nov. 2017.