

O MARXISMO E A PESQUISA QUALITATIVA COMO REFERÊNCIAS PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL¹

Ronaldo Marcos de Lima Araujo²

rlima@ufpa.br

Financiamento: CNPq

Considerações iniciais

Seria o referencial marxista incompatível com as chamadas pesquisas qualitativas? Este foi um dos questionamentos que fizemos quando definíamos os procedimentos de nossa pesquisa que tinha como foco as práticas pedagógicas em educação profissional. Na pesquisa tínhamos duas ordens de questões, de um lado queríamos identificar algumas referências que favorecessem a construção de um projeto didático de formação profissional com bases na Filosofia da Práxis e, de outro lado, buscávamos conhecer as práticas formativas de educação profissional desenvolvidas nas instituições paraenses de educação profissional.³

Podemos dizer que a pesquisa teve cinco fases distintas, as quais nos reportamos neste artigo:

1. Construção de um quadro de referências teóricas sobre práticas formativas, construído a partir de produções marxistas.
2. Revisão do projeto de pesquisa e definição de referências metodológicas, de procedimentos de coleta, de tratamento e de análise dos dados.
3. Pesquisa bibliográfica em torno da produção existente no Brasil sobre Práticas Formativas em educação profissional.
4. Pesquisa de campo em instituições paraenses de educação profissional focando nas práticas pedagógicas desenvolvidas.
5. Tratamento e análise dos dados coletados.

Retomando cada uma destas etapas resgatamos as opções metodológicas que permitiram a realização de uma pesquisa qualitativa sob o enfoque do materialismo dialético.

¹ Este artigo é um excerto do Relatório de Pesquisa do Projeto de Pesquisa “Práticas Formativas em Educação Profissional: em busca de uma didática de educação profissional”, financiada pelo CNPq. Disponível em: www.ufpa.br/ce/gepte.

² Pesquisador do CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará. Doutor em educação pela UFMG. rlima@ufpa.br.

³ Para maiores informações sobre a pesquisa ver o Relatório de Pesquisa publicizado no site www.ufpa.br/ce/gepte.

O problema e nossos referenciais

A história da educação brasileira, tal como afirma Saviani (1998), inclusive a profissional, é marcada pela disputa entre dois projetos principais: um pedagogia pragmática, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada, e uma pedagogia da práxis, que se orienta para um tipo de formação que se compromete com a construção de um futuro e que busca favorecer processos de ampla qualificação dos trabalhadores. Uma pedagogia com bases na Filosofia Pragmática⁴ e outra com bases na Filosofia da Práxis⁵. Essas duas abordagens podem ser entendidas de diferentes maneiras e também são diferentes as formas como elas se apresentam nas estratégias formativas.

Vinculadas a uma pedagogia pragmática podemos identificar as formulações do escolanovismo⁶, do tecnicismo educacional, das formulações orientadas pela Teoria do Capital Humano e, mais recentemente, pela chamada Pedagogia das Competências⁷. Também podem ser associadas a esta perspectiva propostas mais recentes (ou sofisticadas) que defendem uma certa Didática da Técnica para sustentar a maior valorização do saber técnico como síntese de saberes de outra ordem⁸.

Vinculadas à Pedagogia da Práxis podemos identificar as formulações críticas, sustentadas pelo materialismo histórico, que propugnam uma educação referenciada principalmente em conceitos marxistas e gramscianos tais como escola unitária, politecnicia, formação onilateral e escola desinteressada.

O discurso da formação do cidadão produtivo⁹, da educação para a empregabilidade e da referência fundamental no mercado se coloca enquanto elemento discursivo sob a perspectiva pragmática, enquanto o homem amplamente desenvolvido serve como principal referência para uma pedagogia fundada na idéia de práxis. Nesta direção cabe destacar a diferenciação que faz Manfredi (2006) dos processos formativos focados no trabalho, na profissão e na ocupação, distinguindo estes conceitos em função do alargamento

⁴ O pragmatismo de Dewey e James se propôs superar as dualidades presentes em filosofias anteriores (sujeito e objeto, natureza e história, mente e corpo, aparência e essência) a partir do estabelecimento do conceito de experiência como elemento de mediação entre essas dualidades. Os neopragmatistas, como Rorty, em contato com a filosofia analítica, substituem a noção de experiência pela de linguagem (Ghiraldelli, 1999). Este movimento teórico ganha força na atualidade associado à idéia de fim da história, em um quadro internacional onde, novamente, os EUA são apresentados como possibilidade de sociedade capaz de garantir amplos direitos sociais, políticos e civis. Ele se associa, ainda, às retóricas do pós-modernismo, do irracionalismo e do fim das classes sociais, ajudando a constituir o quadro ideológico que dá sustentação à atual fase do capitalismo.

⁵ Aqui entendida como a filosofia de base marxista.

⁶ Ver Dewey (1936).

⁷ Sobre a Pedagogia das Competências ver Araújo (2001) e Ramos (2001).

⁸ Apud Barato (2004).

⁹ Ver Frigotto e Franco (2006).

do foco e na consideração de que eles remetem a estratégias formativas que interessam mais ou menos aos trabalhadores.

E com as estratégias de formação dos trabalhadores não podem ser dissociadas de projetos de desenvolvimento social, é necessário reconhecer que qualquer leitura que se faça acerca da educação profissional, inclusive de suas práticas pedagógicas, pressupõe uma opção política pautada no projeto de sociedade que se toma como referência. Os projetos educacionais em disputa, no fundamental, remetem ou à conformação da educação ao *status quo*, ou seja, procuram se ajustar à realidade instituída, ou se contrapõem ao estabelecido e se comprometem com outro modelo societário, no qual o ser humano seja o elemento balizador das decisões.

Mas se por um lado ficam claras as diferenças de perspectiva entre estes dois projetos político-pedagógicos, por outro lado faltam experiências sistematizadas de formação profissional orientadas pela Filosofia da Práxis. Assim, buscamos, como primeiro objetivo, levantar, organizar e sistematizar um quadro de referências que permitisse a avaliação de práticas formativas de educação profissional, com base na Filosofia da Práxis. Especificamente interessava enfrentar o desafio de subsidiar uma didática da educação profissional pautada nos referenciais do materialismo-histórico. O segundo objetivo era o de, em continuidade a uma pesquisa anterior (ARAÚJO, 2007), analisar as estratégias formativas dos trabalhadores efetivadas nas instituições de educação profissional sediadas no Estado do Pará, em particular àquelas da Região Metropolitana de Belém. Em relação a este segundo objetivo, interessava-nos, em particular, identificar elementos que permitissem e/ou dificultassem uma ação formativa contra-hegemônica.

A consecução destes objetivos poderia permitir avançar na produção teórica da área de trabalho e educação que, como afirma Bomfim (2006) ao analisar a produção do GT de Trabalho e Educação da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, tem uma agenda que ainda precisa ser cumprida. Como item desta agenda destaca-se a organização de referências e indicações teórico-metodológicas para uma didática de formação de trabalhadores pautada no princípio da formação unitária. Reconhece-se, assim, que um dos maiores desafios da área está na indicação de experiências alternativas e contra-hegemônicas.

Assim sendo, esta pesquisa também foi motivada pela necessidade de aprofundamento do reconhecimento da realidade educacional paraense, em particular das práticas de formação em educação profissional, visando à construção de subsídios para a estruturação de propostas de formação profissional que interessassem aos movimentos

sociais, aos profissionais ou às instituições que têm seus objetivos comprometidos com a utopia da emancipação humana.

Do ponto de vista pedagógico uma questão inicial foi colocada, o que buscávamos era estudar as práticas formativas ou as práticas pedagógicas, seriam estas práticas as mesmas coisas?

O que pesquisar? Práticas formativas ou práticas pedagógicas?

Consideramos que toda prática formativa é uma prática social que se constitui num processo através do qual os sujeitos vão produzindo as condições materiais, espirituais e as relações sociais que garantem a sua existência; consiste num fenômeno social integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, cujas finalidades e meios do processo formativo se subordinam à estrutura e à dinâmica das relações entre as classes sociais, sendo, pois, socialmente determinado. Isto significa dizer que além de ser constituída, é constituinte destas relações, e compõe-se, segundo Frigotto (1995), num campo de disputa hegemônica, em que as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos, nas diversas esferas da vida social se dão em sintonia com os interesses de classes.

Do ponto de vista macrossocial, os processos formativos decorrem da organização política e econômica de uma sociedade, constituindo uma dinâmica de aprendizagem contínua e incidental que ocorre no meio social, em todas as instâncias e atividades sociais, de modo informal, permanente e não organizado, durante toda a vida de homens e mulheres. Dinâmica que proporciona o desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber social, num conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores produzidos pelas classes no contexto histórico de relações sociais, de acordo com os interesses e necessidades de uma dada sociedade. Ocorre, portanto, na família, na comunidade, no ambiente de trabalho, na escola, nos espaços de lazer, em todas as redes da mídia social, seja por meio de impressões gráficas tradicionais, ou por meio de outros meios eletrônicos, digitais ou informatizados, que veiculam formas de desenvolvimento sociocultural para cada sujeito social, em forma de conhecimentos e valores, hábitos e atitudes.

Em sentido estrito, as práticas formativas constituem um processo de formação que se dá vinculado a essa dimensão de forma intencional em instituições específicas, por meio de ações deliberadas, organizadas e planejadas, com finalidades explícitas. Refere-se à busca de conhecimentos e habilidades para compreensão da realidade considerando a capacidade de fazer valer os interesses econômicos, políticos e culturais da sociedade

(FRIGOTTO, 1995; MACHADO, 2000; LIBÂNEO, 2006). Definimos, então, as práticas pedagógicas em educação profissional como o nosso **objeto de pesquisa**.

A prática pedagógica é uma dimensão da prática social, situada na dimensão estrita da prática formativa, e que se desenvolve de forma sistemática, a partir das ações dos sujeitos sociais, de forma deliberada, orientando-se por meio de objetivos sociais, conhecimentos e finalidades que estão inseridos no contexto macro da prática social. É uma atividade teórico-prática, na qual estão contidas a objetividade e a subjetividade humana, o ideal e o real, a teoria e a prática. O seu aspecto teórico é representado por um conjunto de idéias e teorias pedagógicas, organizado a partir da prática pedagógica, e o aspecto prático é representado pela viabilização material desse conjunto, a fim de que as teorias pedagógicas sejam concretizadas, renovadas ou negadas pela ação do professor. Ambos mantêm uma relação entre si, movimentando-se continuamente entre a dicotomização das relações e as tentativas de unificação da teoria com a prática.

Assim, podemos afirmar que a prática pedagógica não é neutra, refletindo interesses sociais, políticos, econômicos e culturais das classes que compõem a estrutura da sociedade. O homem, ao interferir em tais práticas, por meio das atividades de ensino, através dos conteúdos, objetivos e métodos, e na própria atuação do docente, caracteriza a prática formativa das escolas, pois a forma de ensinar, as atividades planejadas, os procedimentos e recursos específicos e as atividades desempenhadas pelos alunos expressam, segundo Veiga (1996), a especificidade de uma prática formativa.

Segundo esta autora, a não-neutralidade da teoria e da prática articula a finalidade de educação ao modelo de sociedade por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, do como se ensina e dos meios utilizados, contribuindo para a manutenção ou superação de uma prática social mais ampla. Assim, a escola, por meio de sua prática social específica, desenvolve a compreensão, a concepção e a explicação de mundo por intermédio de uma forma de organização, desenvolvimento e avaliação de sua prática pedagógica.

A prática formativa constitui um elemento que caracteriza a identidade de uma instituição educativa e faz-se presente também no currículo oculto, ou seja, na forma de ensinar, no invólucro do conteúdo, nas formas de constituição da subjetividade do professor, na linguagem dos coordenadores dos cursos, enfim, nos elementos da prática pedagógica, ou vinculados a ela. (GUIMARÃES, 2004).

Neste sentido, afirmamos que toda prática pedagógica é prática formativa, mas nem toda prática formativa é prática pedagógica.

Definindo as categorias da didática

Outra questão preliminar em nossa pesquisa foi relativa aos aspectos a considerar nas práticas pedagógicas em educação profissional, ou seja, por onde olhar as práticas pedagógicas?

Partimos das considerações de Klinberg (1972) segundo as quais o ensino se desenvolve na relação objetivo-conteúdo-método-organização (KLINBERG, 1972, p. 135), sendo, portanto, estas categorias básicas da didática: objetivos, organização curricular e estratégias formativas e de avaliação.

Consideramos que a didática pode ser entendida enquanto teoria geral do ensino¹⁰, sendo base essencial para as metodologias específicas e para uma didática geral. Este autor compreende a didática como uma verdadeira disciplina de integração que pressupõe a dialeticidade entre a teoria e a prática docente.

Segundo Candau (1995), entretanto, esta integração vem sendo pensada de diferentes maneiras: a) por justaposição, b) como subordinação de um elemento a outro (da prática sobre a teoria ou da teoria sobre a prática) e c) sob a perspectiva da unidade indissolúvel.

Para esta pesquisadora a Didática tem sido entendida ora sob uma perspectiva dicotômica e ora sob a perspectiva da unidade. A visão dicotômica que separa teoria e prática se revela de duas formas: a) na perspectiva dissociativa, que separa mecanicamente os elementos, isolando-os e confrontando-os (percepção vulgar); e b) na perspectiva associativa (positivo-tecnológica), que separa os pólos sem oposição. A prática seria uma aplicação da teoria (percepção de uma relação mecânica de dependência). Desvincula-se o saber do fazer. Na visão dicotômica (associativa) reduz-se a teoria à simples organização, sistemática e hierárquica das idéias e estabelece-se uma relação hierárquica autoritária de mando e obediência (a teoria determina a prática ou, inversamente, a prática exige e a teoria se faz útil). Essa visão predomina nas práticas de formação do educador, inclusive da educação profissional.

Sob a ótica da unidade, a distinção entre teoria e prática se dá no seio de uma unicidade indissolúvel. Pressupõe uma relação de autonomia e dependência de um termo em relação ao outro. Na visão de unidade a teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social; a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de

¹⁰ Ver Klinberg (1972).

idéias e a teoria e prática são tidas como dois elementos indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. A separação entre teoria e prática, portanto, é só analítica.¹¹

Algumas premissas da visão de unidade devem ser consideradas, ainda conforme Candau (1995): a prática é a fonte da teoria, a teoria é a antecipação ideal de uma prática que ainda não existe; a prática, como atividade que transforma a realidade natural e social, é o critério da verdade e a prática é entendida como atividade objetiva-subjetiva.

Estas duas perspectivas de compreensão da didática, a visão dicotômica e a perspectiva de unidade, são reveladoras e materializam os dois projetos filosóficos com os quais trabalhamos como referências principais: a Filosofia da Práxis e o pragmatismo.

No atual debate acerca da educação profissional e, especificamente, acerca de uma didática da educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica que pode ser entendida, por exemplo, na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Esta visão dicotômica também se revela na separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que desenvolveriam o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. Outra perspectiva, fundada na idéia de unidade, pressupõe a indissolubilidade entre teoria e prática.

Considerando uma possível didática da educação profissional, a perspectiva da unidade pressupõe que:

- A formação do homem em suas amplas capacidades (teórico-práticas) como principal referência pedagógica;
- A teoria e a prática educativa constituiriam o núcleo articulador da formação profissional;
- A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa;
- A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada;
- A ação docente se revelaria a partir da prática concreta e da realidade social;
- O currículo assumiria características teórico-práticas.

A partir destas premissas que remetem a uma ”Teoria Geral do Ensino” se colocariam novas questões acerca de como se configuraria uma “teoria específica do ensino profissional”.

¹¹ Nereide Saviani dá uma contribuição importante a este debate com sua tese de Doutorado na qual problematiza a desvinculação conteúdo/método revelada ora na subordinação dos conteúdos aos métodos e ora do método ao conteúdo. Ver N. Saviani (1988).

A pesquisa bibliográfica

Os procedimentos utilizados na pesquisa, em sua primeira fase, foram relacionados à pesquisa documental-bibliográfica na forma como recomenda André (1982).

Esta pesquisa bibliográfica consistiu na identificação, descrição e categorização da bibliografia pesquisada a partir de três eixos previamente definidos: finalidades do ensino profissional, métodos no ensino profissional e conteúdo do ensino profissional. Compreendendo estes eixos como categorias básicas do processo didático, buscamos identificar elementos de uma didática da educação profissional na produção bibliográfica brasileira.

O procedimento básico era o levantamento bibliográfico dos artigos dos periódicos, consultados nos sumários e resumos dos periódicos e anais de eventos, a partir do qual buscamos identificar a existência ou não de algumas daquelas categorias acima explicitadas. Posteriormente foram feitas as leituras dos textos selecionados e, confirmada a relevância dos dados necessários para a pesquisa, foram realizados os registros de leitura por meio dos fichamentos. Estes fichamentos foram produzidos pelas bolsistas de iniciação científica vinculadas ao GEPTE, depois foram revisados pelos pesquisadores do Grupo.

Utilizamos como fontes dois dos mais importantes periódicos da área de trabalho e educação do Brasil, a Revista Trabalho & Educação, do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da UFMG, e o Boletim Técnico do SENAC, considerando as produções dos últimos dez anos. Do mesmo modo, consideramos os anais do GT 09 – Trabalho e Educação da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação¹², por ser igualmente um importante canal de comunicações científicas acerca da área de trabalho e educação e, em particular, do ensino profissional.

Consideramos que nestes veículos de comunicação científica é possível identificar tendências do conteúdo da produção científica brasileira na área de trabalho e educação e, em especial, de como é compreendida a educação profissional pelos intelectuais brasileiros. Buscamos, especificamente, compreender os problemas levantados, as referências utilizadas e as proposições acerca dos procedimentos didáticos próprios da educação profissional.

Nestes veículos buscamos também compreender as principais referências indicadas nestas produções de modo que fosse possível a construção do quadro de referências de uma didática da educação profissional com bases no materialismo histórico.

¹² Outros importantes veículos ficaram de fora tais como a Revista Trabalho, Educação e Saúde, da FIOCRUZ, e os anais do ENDIPE.

Fizemos os registros de leituras por meio de fichamentos, considerados não como registros fotográficos dos textos lidos, mas como um texto parcialmente novo o qual nem sempre pode corresponder ao que os autores queriam ou pretendiam dizer. Isso porque, mesmo considerando as indicações de Severino (1993) acerca da análise textual (a base do fichamento), a qual deve ser feita com o máximo de objetividade, “sem interferir no que o autor diz”, não se pode fugir a uma boa dose de subjetividade de autoria nos fichamentos produzidos.

De acordo com este autor a leitura analítica de textos acadêmicos pressupõe algumas fases que deve resultar em diferentes produtos. A primeira aproximação com o texto Severino (1993) denomina análise textual, que se caracteriza apenas com uma primeira aproximação à mensagem e requer preparação do texto para a leitura, o estabelecimento de uma visão de conjunto, a busca por esclarecimentos acerca do vocabulário, das doutrinas tratadas, dos fatos e dos autores citados. O que resulta destes procedimentos é apenas uma esquematização do texto (que é onde a maioria dos estudantes de graduação e pós-graduação costuma chegar).

Um nível mais aprofundado de leitura, a análise temática, requer a compreensão da mensagem do autor, identificando os elementos fundamentais do texto: a) tema; b) problema; c) tese; d) argumentos; e f) conclusões. Desta leitura, que se assemelha a um processo de desconstrução do texto, resulta um fichamento. Se o autor se propuser a reconstituir o texto, sem interferir na sua mensagem, ele construirá um resumo.

De modo esquemático, o leitor de textos acadêmicos (ainda em acordo com Severino, 1993) deverá buscar fazer a interpretação da mensagem do autor. Na análise interpretativa o leitor dialoga com a obra, identificando a situação filosófica do texto, suas influências, seus pressupostos, associando e confrontando com outras idéias e estabelecendo uma crítica, “por dentro” e “por fora”. Deste procedimento resulta uma resenha.

Em nossa pesquisa, no primeiro momento, listamos todos os textos dos veículos informados e, neles, procedemos uma análise textual de modo a identificar aqueles que tratavam de educação profissional. Em seguida fizemos a análise temática dos textos que tratavam do objeto em tela, descartando os textos que poderiam dar menos contribuições à pesquisa. Num terceiro momento fizemos a análise interpretativa dos textos buscando identificar a sua lógica interna e, em confronto uns com os outros, identificar algumas regularidades entre eles que permitissem observar as contribuições para o reconhecimento de uma didática da educação profissional.

Abaixo o quadro de artigos listados publicados no período (340), consultados (201), lidos preliminarmente (115) e fichados e analisados (71)¹³.

Quadro 1 – ARTIGOS CONSULTADOS SOBRE PRÁTICAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ano	Números de artigos no período			Números de artigos consultados (lido o resumo)			Números de artigos lidos (leitura preliminar)			Número de artigos fichados/analizados		
	T&E	BTS	Anped	T&E	BTS	Anped	T&E	BTS	Anped	T&E	BTS	Anped
2000	14	06	10	06	05	09	04	02	06	02	01	03
2001	16	17	16	04	07	16	04	03	09	02	01	07
2002	13	15	10	04	06	10	04	03	06	02	01	04
2003	20	10	16	05	04	16	05	02	09	03	01	05
2004	13	18	19	03	03	19	03	02	08	03	01	04
2005	11	13	19	08	05	19	06	02	09	04	02	04
2006	11	14	15	05	05	15	04	03	06	03	03	01
2007	12	5	17	--	03	17	--	03	06	--	02	05
2008	--	10	--	--	07	--	--	06	--	--	06	--
Sub-totais	110	108	122	35	45	121	30	26	59	19	18	33
Total	340			201			115			71		

Legenda: T&E = Revista Trabalho & Educação; BTS = Boletim Técnico do SENAC; Anped = Anais do GT09 (Trabalho e Educação) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Para a construção do quadro de referências utilizamos as técnicas de análise documental, a partir das quais agrupamos as informações em função da incidência das referências didáticas buscadas, identificando características regulares, elegendo depois as mais representativas desses grupos para o aprofundamento de seu conteúdo, tal como sugere Franco (2003). Inicialmente este procedimento foi utilizado considerando a produção de cada um dos veículos inicialmente estudados e depois este mesmo procedimento foi utilizado para os textos em seu conjunto.

A avaliação das regularidades foi feita segundo o critério da homogeneidade interna entre estes elementos regulares (lógica e coerência) e em confronto com os elementos irregulares encontrados, tal como sugere André (1982).

Esse procedimento foi procedido pela reavaliação das regularidades, buscando o aprofundamento da compreensão do quadro de referências de modo que se adquirisse consistência interna na leitura construída.

Com este aprofundamento procuramos definir as formulações acerca da didática da educação profissional, com base no que dizem os autores estudados. Tivemos muitas dificuldades nesta fase em função da heterogeneidade dos objetos tratados pelos autores, dos enfoques e do tratamento dado, mesmo assim buscamos considerá-lo a partir, inicialmente, de

¹³ Estes fichamentos estão todos disponíveis no site do GEPTE, www.ufpa.br/ce/gepte, e constituem um catálogo público de fontes com formulações e experiências didáticas em educação profissional.

sua aproximação com os dois projetos político-pedagógicos principais, pautados na Filosofia da Práxis ou no Pragmatismo; posteriormente buscamos, dentro de cada campo, identificar consensos e dissensos e, a partir da regularidades encontradas, definir tendências do campo.

Considerando a educação profissional paraense, onde fazer a pesquisa de campo?

A nossa pesquisa deu continuidade a outra desenvolvida focada no quadro da Institucionalidade da Educação Profissional no Pará (ARAUJO, 2007), que buscava perceber os impactos das políticas de educação profissional implementadas na década de 1990, no Brasil. Nesta pesquisa, revelaram-se alterações quantitativas significativas no quadro da educação profissional paraense.

Com base no quadro institucional da educação profissional em Belém afirmamos que, a partir da implementação de políticas como o PLANFOR, o PROEP, PROFABE, o PCS e da reforma de educação profissional, fortemente impactadas pelo reconhecimento dos processos de reestruturação produtiva, pelas políticas educacionais de caráter neoliberal e pela emergência de novas demandas de formação identificadas com o modelo de competências, ficou perceptível a constituição de modificações no quadro institucional da educação profissional na Região Metropolitana de Belém, com o surgimento de novos atores institucionais, mais do que triplicando o número de entidades existente em 1995. Tais políticas propiciaram uma efetiva modificação quantitativa no quadro da institucionalidade da educação profissional no Pará, com fortalecimento das entidades do setor privado, mas também àquelas vinculadas ao movimento sindical. (ARAUJO, 2007, p. 135).

Em relação aos aspectos relacionados às práticas formativas desenvolvidas no interior das instituições de educação profissional, observou-se, no entanto, que:

Do ponto de vista qualitativo, observamos uma lenta renovação da organização e, conseqüentemente, da execução dos cursos de educação profissional, tendo em vista a reforma na educação profissional, efetivada por meio de decreto federal nº 2.208 e da nova regulamentação dessa modalidade de ensino, em 2004. As instituições ainda estavam em processo de ajustamento para seguir as orientações da política nacional, quando se viram diante de uma nova necessidade de ajustamento às leis do país. (ARAUJO, 2007, p. 135).

Consta ainda naquela pesquisa que os profissionais das instituições pesquisadas que trabalham com educação profissional revelaram dificuldade em compreender o conteúdo pedagógico das políticas implementadas.

As falas dos entrevistados revelam que esta é uma questão ainda muito recente e complexa. Por essa razão, a organização das aulas e principalmente as questões referentes à avaliação, parecem não estar compatíveis com os projetos escritos das instituições, mas sim ainda com um certo atrelamento a mecanismos característicos do modelo tradicional de educação profissional, como a ênfase na memorização e no trabalho especializado, orientada pela idéia de trabalho fragmentado. (ARAÚJO, 2007, p. 137).

As questões norteadoras daquele estudo foram parcialmente respondidas, sendo objeto de aprofundamentos neste novo empreendimento. Ao optar-se por um objeto de pesquisa largo naquela oportunidade tratou-se apenas genericamente de algumas questões de ordem pedagógica.

A continuidade daquela pesquisa orientou uma avaliação mais aprofundada das possíveis mudanças qualitativas nas ações empreendidas pelas instituições, no sentido de reconhecer a sua didática.

O desconhecimento sobre essa didática dificulta o planejamento racional das críticas e das proposições de ações de formação que visem à qualificação do trabalhador.

Assim, em nossa pesquisa respondemos questões relativas aos processos de definição e aos conteúdos dos objetivos de ensino, da organização curricular e das estratégias formativas e de avaliação implementadas pelas instituições de educação profissional sediadas na Região Metropolitana de Belém.

Analisamos as práticas formativas propostas e experimentadas nas instituições de educação profissional sediadas no Estado do Pará, em particular na Região Metropolitana de Belém, a partir de um quadro de referências balizado no materialismo-histórico. Consideramos, para tanto, os diferentes processos de reformas da educação profissional implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva¹⁴, que buscaram produzir mudanças nas práticas formativas ora pautadas na Pedagogia das Competências, ora pautadas no ensino integrado ou mesmo na conformação de ambas as referências.

Em pesquisa anterior (Araujo, 2007), foi construído um quadro que nos permitiu a visualização da evolução das instituições que têm ofertado educação profissional no Município de Belém e, conseqüentemente, definir algumas representativas deste universo.

¹⁴ A legislação produzida durante estes dois governos acerca da educação profissional técnica é reveladora das distinções, similitudes e limites de cada um dos governos: o Decreto nº 2.208/97 (Governo FHC) e o Decreto 5.154/04, (Governo Lula); do mesmo modo alguns dos programas planejados e executados por estes governos, tais como Planfor, Proep, Profae e PCS (Governo Fernando Henrique Cardoso) e Brasil Profissionalizado, Escola de Fábrica, PNQ (Governo Lula).

QUADRO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM (1995 A 2004)										
Ano	Nível / categoria	Fed.	Esta.	Munic.	ONGs	Sist. S	Sindic.	Priv.	S/inf.	TOTAL
1995	Nível Técnico	1	13	-	-	-	-	-	-	14
	EP Livre	-	1	1	4	4	-	-	2	12
	Total	1	14	1	4	4	-	-	2	26
1999	Nível Técnico	2	13	1	-	-	-	8	-	24
	EP Livre	-	-	-	34	6	12	55	4	111
	Total	2	13	1	34	6	12	63	4	135
2004	Nível Técnico	3	2	1	-	-	-	20	-	26
	EP Livre	4	4	5	42	6	12	55	10	138
	TOTAL	7	6	6	42	6	12	65	10	164

Fonte: Araujo et al, 2007.

Assim, na seleção das instituições investigadas consideramos os seus diferentes níveis e a sua dependência administrativa. Deste modo foram coletados dados em 04 instituições de ensino técnico, sendo 01 privada (CESEP), 01 pública municipal (Escola Bosque), 01 pública estadual (ETEMB) e 01 pública federal, sendo uma focada nas atividades urbanas (IFPA – Campus Belém) e outra uma escola agrotécnica (IFPA – Campus Castanhal):

Outras instituições poderiam ser consideradas em nossa pesquisa, com destaque para o Centro Técnico de Formação do SENAI-PA e o IFPA – Campus Belém, que são tradicionais e importantes centros de formação técnica do Estado do Pará, mas que não constituíram o nosso *locus* de pesquisa em função de já terem sido objeto de pesquisa por mestrands vinculados ao nosso grupo de pesquisa¹⁵.

Os procedimentos de pesquisa utilizados foram entrevistas semi-estruturadas com gestores, docentes, técnicos e alunos das instituições e a observação assistemática. Os roteiros de pesquisa estavam estruturados em torno das categorias básicas da didática assumidas para este estudo: objetivos formativos, organização curricular e métodos de ensino e de avaliação.

Acerca da pesquisa qualitativa: um debate temporão?

Buscamos interpretar o nosso objeto visando chegar a alguns de seus elementos essenciais. Assumimos o materialismo dialético como principal referência para a nossa pesquisa e utilizamos os procedimentos característicos da pesquisa qualitativa.

¹⁵ Sobre a experiência didática dos cursos técnicos do SENAI ver Carneiro (2007) e sobre a experiência curricular de um curso técnico do IFPA – Campus Belém ver Santos (2008).

Mas em torno da pesquisa qualitativa persistem vários dilemas que giram em torno da histórica tensão entre métodos quantitativos e qualitativos na pesquisa em educação no Brasil e da qualidade duvidosa de muitas pesquisas que assumem a abordagem qualitativa. Para Brandão (2002) a opção por procedimentos típicos de pesquisa qualitativa (observação e entrevistas) tem gerado trabalhos desastrosos, fruto de quem não aprendeu a “olhar” e a “escutar”.

Já Martins (2006) defende a tese da incompatibilidade entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas. Depois de identificar algumas características gerais do método da pesquisa qualitativa (com base em Bogdan e Biklen), defende a tese segundo a qual as pesquisas qualitativas, em função das características gerais explicitadas, levariam a um tipo de pseudoconhecimento em função de prenderem-se à pseudoconcreticidade dos fenômenos, ou seja, por negarem-se ir as questões essenciais dos fenômenos, por prenderem-se na polarização subjetivo-objetiva e por desconsiderar a relação todo parte (a categoria totalidade). Afirma a autora que:

o marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista histórico dialética (MARTINS, 2006, p. 02).

Mesmo assim a autora reconhece que o termo “pesquisa qualitativa” é usado de modo bastante amplo, a partir da década de 1970, em contraposição aos métodos positivistas. Diz a autora que:

Na atualidade, sob a denominação “pesquisa qualitativa”, encontramos vários tipos de investigações apoiadas em diferentes marcos teóricos, dentre os quais se destacam: teoria sistêmica, etnometodologia, fenomenologia e materialismo histórico. Segundo Godoy (1995) esta amplitude não resulta numa descaracterização de modelo, que apesar de abarcar diferentes matizes preserva características essenciais comuns. (MARTINS, 2006, p. 04).

Do mesmo modo consideramos que o uso de procedimentos associados ao método qualitativo não descaracterizaria os marcos teóricos em uso pelos pesquisadores.

Sintetizando os limites dos métodos da pesquisa qualitativa a autora indica que:

As abordagens qualitativas privilegiam as dimensões da realidade em suas definibilidades exteriores em detrimento de seus fundamentos ontológico-históricos, incorrem num grande risco: caminhar da *pseudoconcreticidade* para um *pseudoconhecimento*, a ser, muito facilmente, capturado pelas

ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação. (MARTINS, 2006, p. 13).

Diferente da tese defendida pela autora, Freitas (2002) defende a tese de que a perspectiva sócio-histórica, tendo o materialismo-dialético como pano de fundo e expressando em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética, *pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa* (Freitas, 2002, p. 22). Analisando a produção de autores sócio-históricos como Vygotsky, Bakhtin e Luria, que revelam a insuficiência dos métodos próprios das ciências exatas para o estudo do homem, a autora defende que:

Considera-se, com base no que foi exposto, que essa outra forma de fazer ciência, que envolve a arte da descrição complementada pela explicação e que pode ser encontrada na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, realizaria a síntese sonhada por Luria, Vygotsky e Bakhtin (Freitas, 2002, p. 26).

Nesta direção, consideramos que os limites apresentados pelos métodos qualitativos apontados por MARTINS (2006) têm relação direta com os referenciais a partir dos quais eles foram considerados e não com os procedimentos próprios daquele tipo de pesquisa. Como diz Silva (2009), a pesquisa qualitativa não inaugura um novo paradigma na investigação para as Ciências Humanas e Sociais, mas um enfoque diferenciado quanto à natureza da sua abordagem.

A fonte do problema, portanto, não estaria na descrição, mas na negação da análise, tampouco estaria no reconhecimento das dimensões qualitativas e quantitativas dos fenômenos, mas na sua polarização, assim como não estaria também no reconhecimento das questões locais (da parte), mas no localismo e na negação do particular como instância da totalidade social.

Retomamos um texto clássico do marxismo para buscar compreender a questão que parece se situar na falsa polarização excludente entre qualidade-quantidade, ou, em outra expressão, na também falsa na polarização entre subjetividade-objetividade.

Schaff (1991), apesar de reconhecer a unidade entre objetividade e subjetividade, reconhece a ação humana como decisiva na relação entre sujeito que conhece e objeto do conhecimento. Schaff (1991), em texto filosófico escrito na década de 1970, mas que tem servido ainda hoje de referência para pesquisadores marxistas, tematiza a possibilidade de objetividade do conhecimento histórico considerando a relação entre sujeito que conhece e objeto do conhecimento (relação sujeito-objeto) e, a partir desta abordagem, procura

considerar as possibilidades de conhecimento objetivo (verdadeiro) dos objetos históricos (da história), ou seja, da verdade histórica.

Schaff (1991) faz críticas às insuficiências das teorias positivistas e idealistas que de um lado (positivistas) negam a possibilidade da interferência subjetiva na história científica e de outro (idealistas) negam a possibilidade de objetividade do conhecimento histórico, compreendendo este sempre como construções subjetivas necessariamente correspondentes à realidade material.

O autor explica que para os positivistas o sujeito é um ser passivo, contemplativo e receptivo, que apenas registra estímulos vindos do exterior (espelho). Neste modelo, o objeto atuaria mecanicamente sobre o aparelho receptivo do sujeito e o conhecimento seria produto deste processo, como o reflexo do objeto na mente do sujeito. Este modelo, que Schaff denomina “Modelo mecanicista da teoria do reflexo”, seria fruto, portanto, de um materialismo vulgar, mecanicista e no qual predominaria o objeto na relação sujeito-objeto.

O positivismo seria a base epistemológica das pesquisas que, no final das contas, se afirmando “objetivas”, supervalorizariam o papel do objeto (dos dados) no processo de construção do conhecimento, negando a sua subjetividade.

No segundo modelo analisado por Schaff (1991), denominado “idealista-ativista”, o sujeito seria o produtor do conhecimento, construindo a realidade na sua mente. Sob esta perspectiva idealista o objeto do conhecimento desapareceria como realidade e o conhecimento seria construção única do sujeito, um produto mental. Observa-se, portanto, que esta perspectiva centra no sujeito a quem se atribui o papel até de “criador” da realidade, que percebe o objeto do conhecimento como sua produção¹⁶.

Esta perspectiva seria a base de algumas tendências em pesquisa que, se afirmando “qualitativas”, supervalorizam o papel do sujeito no processo de construção do conhecimento, negando a sua objetividade e a relevância dos dados.

Schaff (1991), após demonstrar a insuficiência destas duas perspectivas, afirma o materialismo dialético como base para uma terceira perspectiva do processo de construção do conhecimento que compreende a unidade da relação entre sujeito e objeto. Para este autor marxista¹⁷, o sujeito do processo de conhecimento seria produto e produtor das relações sociais. Para Schaff o objeto tem existência real, mas **é o sujeito o termo principal da relação**. Assim, o conhecimento seria uma atividade, pois o ser humano exerceria um papel

¹⁶ Para Schaff (1991) este modelo concretizou-se em diversas filosofias idealistas-subjetivistas e, no sentido puro, no solipsismo, que é a doutrina filosófica segundo a qual a única realidade no mundo é o EU.

¹⁷ Depois este autor faria a negação de seu referencial marxista sendo hoje identificado como um “convertido” neoliberal.

ativo na relação cognitiva, introduzindo algo de si no conhecimento. Sob esta perspectiva o conhecimento teria um conteúdo objetivista-ativista.

Esta perspectiva marxista **se opõe e se integra** aos modelos idealista-ativista e mecanicista, atribuindo um papel ativo ao sujeito, submetido a condicionantes sociais. Schaff (1991) constrói uma teoria do reflexo modificada, levando em consideração a prática e determinações sociais, reconhecendo a existência objetiva e real do sujeito e do objeto no processo de construção conhecimento, no qual um elemento age em relação ao outro.

No Brasil, sob esta perspectiva, consolidou-se uma corrente de pesquisa que se autodenominou “quanti-qualitativa”, para afirmar essa dupla dimensão do conhecimento (objetivo e subjetivo) e se afirmar frente às pesquisas qualitativas (predominantemente subjetivistas) e quantitativas (predominantemente objetivistas). Também parece ter sido criado certo preconceito e mal-estar com as chamadas pesquisas qualitativas em função de sua identificação com o referencial subjetivista, desconsiderado o fato de que, como diz Schaff (1991), é sempre o elemento humano o termo principal.

Do mesmo modo e reforçando este preconceito consolidou-se uma “certa” “pesquisa qualitativa” fortemente influenciada por Bogdan e Biklen (1994) (muito difundida por respeitáveis e sérios pesquisadores brasileiros, entre os quais se destaca Marli André) que, ao buscarem referências na antropologia, definem a pesquisa qualitativa a partir dos seguintes elementos:

1. Ambiente natural como fonte direta de obtenção de dados, assumindo o pesquisador o instrumento principal de recolha de informações;
2. Descrição como marca da investigação qualitativa;
3. Interesse em maior escala pelo processo do que meramente pelos resultados ou produtos;
4. Prioridade da análise dos dados de forma indutiva;
5. Ênfase no significado que os informantes fornecem aos pesquisadores.

Com clara base subjetivista esta perspectiva nega a essência do objeto e dá um caráter descritivo aos procedimentos de pesquisa. Contraditoriamente nega-se o protagonismo do sujeito ao excluir a análise como fundamento da ação de pesquisa. Este “tipo de pesquisa qualitativa” com certeza não é dialética ou marxista, mas tomar toda a pesquisa qualitativa por este viés é, tautologicamente dizendo, um enviesamento da pesquisa social.

O fato de se reconhecer, tanto no modelo subjetivista quanto no materialismo dialético, uma predominância do sujeito, tem favorecido, sob estas duas referências bem

diferentes, que as pesquisas chamadas qualitativas ora se identifiquem com referenciais marxistas, ora com a fenomenologia.

De qualquer modo, tem sido usado indiscriminadamente o termo pesquisa qualitativa para se falar tudo e nada. Ora esta se apresenta com bases fenomenológicas, ora com bases no materialismo dialético, ora apenas para se afirmar uma oposição ao positivismo e ora em substituição ao não ter o que dizer, muitas vezes confundindo-se referenciais (marxistas e fenomenólogos).

Que essa confusão exista, tudo bem, mas que se defina toda pesquisa qualitativa como idealista, fenomenóloga, anti-marxista, etc., é um enviesamento, fruto de uma compreensão pobre e de uma análise apressada.

Compreendemos o adjetivo qualitativo sob duas perspectivas, primeiro por valorizar a ação do sujeito pesquisador no processo de **análise e interpretação** dos dados coletados; segundo como um tipo de pesquisa que, utilizando procedimentos próprios (entrevistas, observações, estudo de caso etc), reconhece a impossibilidade de métodos quantitativos revelarem a essência dos fenômenos.

Assim, o adjetivo qualitativo é atributo de boas pesquisas, pois é indicativo da existência de um movimento de análise, da afirmação do elemento humano no processo de produção do conhecimento.

Gramsci (1991), fazendo a crítica à racionalidade fordista americana que pressupunha uma produção mais “qualitativa”, destaca, entre outras observações, que qualidade é um elemento definidor do caráter humano do ser, portanto, a qualidade seria atributo e prerrogativa única dos homens.

Pode-se falar de “qualidade” apenas em relação às obras de arte individuais e não reproduzíveis; tudo o que pode ser reproduzido entra no domínio da “quantidade” e pode ser fabricado em série. (...) A qualidade deveria ser atribuída aos homens, e não às coisas, e a qualidade humana eleva-se e torna-se mais refinada na medida em que o homem satisfaz um número maior de necessidades, tornando-se independente (GRAMSCI, 1991, p. 402).

Em pesquisa social, portanto, não é proibitivo aos marxistas assumir procedimentos próprios do chamado “Método Qualitativo”, já que o termo “qualitativo” não é um adjetivo ao materialismo dialético, mas uma indicação do reconhecimento da importância da análise e do uso de procedimentos não quantitativos, mas deve-se, sempre, em função da coerência pretendida, deixar clara a perspectiva a partir da qual se entende o termo “qualitativo”, qualificando-o.

Como diz Brandão (2002), a questão parece estar *em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar*.

Cecília Minayo (1992), uma das mais importantes pesquisadoras sociais do Brasil, defende um método hermenêutico-dialético enquanto estratégia de pesquisa qualitativa, reconhecendo as categorias contradição, movimento e totalidade, próprias da dialética marxista. Para esta autora a pesquisa qualitativa responde a questões particulares de pesquisa.

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

Para esta autora,

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 22).

Estabelecendo as diferenças de sua interpretação acerca da pesquisa qualitativa com o Positivismo e com a Sociologia Compreensiva (em suas diferentes manifestações como a fenomenologia, a etnometodologia e o interacionismo simbólico) Minayo explica que

Várias críticas têm sido feitas às teorias acima mencionadas. Ao Positivismo se lhe contesta sobretudo a postura e a prática de restringir o conhecimento da realidade social ao que pode ser observado e quantificado e de transferir para a utilização do método a questão da objetividade. Aos adeptos da Sociologia Compreensiva as críticas enfatizam o empirismo e o subjetivismo dos investigadores que confundem o que percebem e a fala que ouvem com a verdade científica e o envolvimento emocional do pesquisador com seu campo de trabalho (MINAYO, 1994, p. 24).

Para a autora a abordagem dialética faria um desempate nas correntes sociológicas colocadas. Foi nesta perspectiva que trabalhamos em nossa pesquisa, reconhecendo a unidade entre as dimensões quantitativas e qualitativas dos fenômenos, assumindo um referencial no materialismo dialético e utilizando os procedimentos próprios da pesquisa qualitativa.

Considerações chegadas

Entre as considerações provisórias as quais alcançamos na pesquisa, destacam-se a similitude de recursos metodológicos utilizados nas diferentes instituições, a busca por currículos não disciplinares (modulares, por eixo, por temas ou por saberes de diferentes natureza) e a referência no mercado, mesmo que esta referência tivesse maior ou menor peso em cada uma das instituições pesquisadas.

As nossas inferências apontam para o fato de que o determinante para a construção de práticas integradoras ou fragmentadoras do saber está mais relacionado ao posicionamento que as instituições e profissionais assumem frente à realidade.

Trata-se muito mais de uma atitude, de uma postura filosófico-política frente à realidade, aos saberes e aos sujeitos que de uma questão didática ou mais especificamente, uma questão curricular, como querem fazer crer as políticas educacionais contemporâneas.

Considerando o caminho e as referências eleitas, chegamos a considerações somente provisórias tendo em vista a coleta de dados ter gerado informações em abundância e o tempo de maturação necessário para a análise dos dados não ter sido compatível com os prazos previamente definidos e rigidamente cumpridos.

Foi possível fazer a categorização dos dados a partir das categorias inicialmente definidas e o estabelecimento de algumas inferências, procedimento inicial do movimento de análise que resulta em considerações provisórias.

Portanto, não foi feita uma análise de forma exaustiva de modo a que chegássemos à **saturação** das categorias e dados ou ao sentido de **integração** das análises, considerando o quadro de referências construído na primeira fase da pesquisa. Portanto, há um caminho ainda a ser percorrido.

Por fim, consideramos que as inferências são ainda parciais, e que necessitam, portanto, serem avaliadas e confrontadas, por meio do diálogo, com outros pesquisadores.

Esses procedimentos deverão permitir a avaliação qualitativa das práticas formativas implementadas nas instituições de educação profissional sediadas na região metropolitana de Belém.

Referências bibliográficas:

ANDRÉ, M. E. D. A. O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. In: **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, ABT, n. 46, mai./jun. 1982.

ARAUJO, R. M. de L. **A Institucionalidade da Educação Profissional no Pará**. Belém: GEPT. Relatório de Pesquisa. 2007.

_____. **Desenvolvimento de Competências Profissionais:** as incoerências de um discurso. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

BARATO, J. N. [Em busca de uma didática para o saber técnico](#). **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n.3, set/dez. 2004.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994. p.183-93.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação:** conversa com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2002.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1995

CARNEIRO, V. L. **Profissionalização e escolarização:** uma experiência de articulação do SENAI-PA. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

FREITAS, M. T. de A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2002, n.116 [cited 2010-03-25], pp. 21-39. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 24/03/2010.

FRIGOTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C. **A Formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR. P. Para Ler Richard Rorty e sua Filosofia da educação. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília/SP, Unesp, Ano I, n. 1, p. 9 - 30. 1997.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado moderno. Americanismo e Fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissões. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KLINGBERG, L. **Introducción a la Didáctica General**. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1972.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MACHADO, L. Pedagogia do Trabalho. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

MANFREDI, S. Conferência feita na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Anotações. Brasília. 2006.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 29ª Reunião Anual da ANPED, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SANTOS, R. B. L. dos. **Esboço de Leonardos: a experiência da forma integrada de ensino profissional do CEFET/PA.** 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** São Paulo, Autores Associados, 1998.

SCHAFF, A. A relação cognitiva – o processo do conhecimento – a verdade. In: **História e Verdade.** São Paulo, Martins Fontes, 1991. P. 65-98.

SEVERINO, A. J. Diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos. In: **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Marcos Antonio. Os contrapontos da produção acadêmica na emergência da pesquisa qualitativa. In: **Revista Educativa.** Goiania, v. 12, n. 1, p. 163-170, jan./jun. 2009.

VEIGA, V. P. A. **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas. SP: Papirus, 1996.