



## AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO DILMA: FORMAÇÃO DUAL DO TRABALHADOR?<sup>1</sup>

*The curricular guidelines for professional education in the government of Dilma: dual employee training?*

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB n.º 11/2012 e a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012) que foram promulgadas no Governo Dilma Rousseff. O propósito é identificar os eixos centrais da proposta pedagógica e da organização curricular. Foi realizada análise documental das políticas curriculares relacionadas com a educação profissional, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; o documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, que apresenta os fundamentos teóricos, concepções e princípios na proposta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Foi identificado que as diretrizes apresentam um projeto de formação profissional dual, ou seja, em duas perspectivas distintas: uma que se aproxima de uma concepção ampliada de formação do trabalhador, que abre possibilidade de se pensar na superação da dualidade histórica existente entre a formação técnica e a formação geral, e a segunda, que aponta para uma formação restrita do trabalhador, que perpetua a dualidade entre a formação técnica e formação geral.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação Profissional. Formação Profissional.

### ABSTRACT

This paper analyzes the National Curricular Guidelines for Technical Professional Education at the Secondary Level (CNE/CEB Opinion n. 11/2012 and CNE / CEB Resolution n. 06/2012), which were enacted in Dilma Rousseff 's Government. The purpose is to identify the central axes of the pedagogical proposal and the curricular organization. A documentary analysis of curricular policies related to professional education was carried out, such as the National Curricular Guidelines for Higher Technical Vocational Education; the basic document of technical secondary education integrated to secondary education, which presents the theoretical foundations, conceptions and principles in the proposal of technical vocational education of intermediate level integrated to secondary education. It was identified that the guidelines present a dual vocational training project, that is, in two distinct perspectives: one approaching an expanded conception of worker training, which opens the possibility of thinking of overcoming the historical duality existing between technical training and general training, and the second, which points to a restricted training of the worker, which perpetuates the duality between technical training and general training.

**Keywords:** National Curricular Guidelines. Professional Education. Professional Formation.

---

<sup>1</sup> O artigo apresentado é resultado da pesquisa intitulada: A reforma curricular da educação profissional do ensino técnico: limites, possibilidades e contradições.

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, Especialização em Educação Física Escolar e Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). E-mail: [neriesjr@gmail.com](mailto:neriesjr@gmail.com).

## **APRESENTAÇÃO**

A história da educação no Brasil apresenta como uma de suas principais características o dualismo estrutural entre a formação geral e a formação técnica, o que influenciou os marcos históricos das políticas curriculares para a educação profissional. No entanto, durante os Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff foi estabelecido uma proposta de formação profissional técnica de nível médio que teve o propósito de superar dualidade da formação do trabalhador.

Pode-se considerar que essa proposta foi consubstanciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP) que foram promulgadas com o Parecer CNE/CEB n.º 11/2012 e a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 (BRASIL, 2012a, b) que teve como um dos seus eixos a proposta da integração entre a formação técnica e a formação geral.

Dito isto, o objetivo deste trabalho é analisar essas DCNEP com o propósito de identificar os eixos centrais do projeto pedagógico e da organização curricular. Foi realizada análise documental das políticas educacionais relacionadas com a educação profissional, a saber: a) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394 de 1996; b) as DCNEP: o Parecer CNE/CEB n.º 11, aprovado em 09 de maio de 2012 e a Resolução CNE/CEB n.º 06, de 20 de setembro de 2012; c) o documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.

O texto está organizado em três momentos. No primeiro momento, será apresentado importantes marcos legais da educação profissional no Brasil no período pós anos 1990. No segundo momento, será apresentado um resumo das ações realizadas no processo de elaboração das DCNEP e análise das justificativas apresentadas para seu processo de elaboração e promulgação e por fim, será apresentado a análise das diretrizes da educação profissional técnico de nível médio.

## **MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL PÓS ANOS 1990**

Os anos de 1990, foram emblemáticos para as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e em países da América e Europa, principalmente. Nesse período histórico, foi iniciado uma onda de reformas educacionais em vários países com objetivo de ajustar a educação para o novo momento do capitalismo (SAVIANI, 2007).

No Brasil, o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi responsável por realizar a mudança dos rumos da educação, iniciando, um profundo e longo processo de reforma da educação brasileira e, nesse contexto, da educação profissional. Essa reforma, que vem ultrapassando diferentes governos, vem se apresentando como uma correlação de forças em que diferentes projetos de educação e educação profissional são colocados em disputa. Sendo assim, pode-se observar que, durante aproximadamente 20 anos de reforma, o cenário das políticas educacionais, e em particular das políticas curriculares da educação profissional, é marcado por continuidades e rupturas o que confirma o caráter nada consensual da elaboração e efetivação das políticas educacionais e curriculares.

O início da atual reforma da educação no Brasil ocorreu com a aprovação da LDBEN, Lei n.º 9.394/96. Nessa lei, a educação profissional foi concebida com a possibilidade de integração com as diferentes formas da educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Também foi orientado o seu desenvolvimento com o ensino regular ou por diferentes

estratégias de educação continuada. É importante observar que na redação da LDBEN está presente a possibilidade da integração entre a educação profissional e a educação geral, constituindo-se como uma proposta que procura superar a conhecida dualidade da formação para o trabalho versus a formação para vida. Essa redação foi estabelecida pelo resultado da correlação de forças entre diferentes grupos como professores, intelectuais, entidades científicas e diferentes partidos políticos, por exemplo (SAVIANI, 1999).

No ano seguinte, sob a influência dos organismos internacionais<sup>3</sup> e embalado por questões econômicas e exigências mercadológicas, a possibilidade de integração entre a educação profissional e a educação geral começou a ser desmontada. Foi aprovado um conjunto de ações, entre elas, a promulgação do Decreto n.º 2.208 em 17 de abril de 1997 e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), implementado em 10 de setembro de 1997 (Portaria n.º 1.005).

O Decreto n.º 2.208/97 objetivou a separação entre a educação profissional técnica e o ensino médio e estabeleceu o currículo por competências. Também foi indicado que a formulação dos currículos deveria obedecer às orientações das diretrizes curriculares nacionais, promulgadas em 1999. Foi estabelecido ainda que os currículos do ensino técnico poderiam ser estruturados em disciplinas, com a possibilidade de serem agrupados sob a forma de módulos. De acordo com o conteúdo do Decreto n.º 2.208/97, foi contrariada a proposta da integração do ensino profissional com o ensino médio, indicada na LDBEN. Outro aspecto a se considerar sobre o Decreto n.º 2.208/97 é que quando ele determina a separação entre o ensino médio e a educação profissional entra em confronto com a LDBEN de 1996 e se toma, dessa forma, ilegal, pois “decreto” se constitui como uma ação de governo com duração provisória, é um instrumento que normatiza, regulamenta a lei e, sendo assim, não pode inovar e não pode contrariar a lei. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS; 2012).

O PROEP, que durou um período de 9 anos (1997-2006), constituiu-se como um programa destinado à modernização e à expansão do sistema de educação profissional e contou com financiamento de organismos internacionais (BRASIL, 2010). Os recursos foram utilizados em ações de reforma e ampliação de instituições de ensino nas esferas federais e estaduais e a construção de instituições com vínculo comunitário. O objetivo do projeto foi de regulamentar formas fragmentadas, aligeiradas e de natureza comportamental de educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Essa perspectiva de educação profissional, também instituída no âmbito da política de formação profissional do Ministério do Trabalho e Empregos, principalmente por meio do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), em 1995, tinha o objetivo de atender demandas de qualificação profissional de adultos de baixa escolaridade por meio de cursos de qualificação profissional de curta duração dissociados da educação básica (idem, 2012).

Em 1999, foram definidas as DCNEP (Resolução CNE/CEB n.º 04/99, com base no Parecer CNE/CEB n.16/99). A concepção de educação profissional apresentada no documento ficou alinhada à concepção do Decreto n.º 2.208/97 e a separação entre a referida modalidade educacional com o ensino médio foi mantida. A educação

---

<sup>3</sup> Os organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, tiveram uma atuação política, intelectual e financeira nas políticas educacionais no Brasil, estabelecendo um amplo projeto para a educação pública, procurando, sob a defesa da modernização e da melhoria da competitividade, aproximá-la do mercado. Estabelecimento de padrões de rendimento, proposta de currículo nacional, como os parâmetros curriculares e o currículo orientado por competências e habilidades, foram algumas das ações desta política realizada no Brasil (SILVA, 2014).

profissional ficou organizada por áreas profissionais e a organização curricular foi prevista como responsabilidade da escola, sendo definida a identidade do curso pelo perfil profissional que se queria formar. Os cursos poderiam ser estruturados por etapas ou módulos e a organização curricular permaneceu sob fundamento das competências profissionais (BRASIL, 1999). Essas diretrizes foram alvos de estudos e críticas de vários autores da área da educação, como, por exemplo, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012); Kuenzer (2008); Machado (1998), entre outros. Entre as críticas, foi pontuada a perspectiva restrita e mercadológica do modelo das competências e a lógica dualista entre a educação geral e a educação profissional.

No ano de 2003, com a mudança do Governo FHC para o Governo Lula da Silva, houve o início de um período de governo denominado democrático-popular (OLIVEIRA, 2015). Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), esse governo foi marcado por campo de disputas expresso pelo apoio de partidos de esquerda heterogêneos e com alianças conservadoras.

No campo da política da educação profissional, iniciou-se um processo de disputa, de vários atores da sociedade, tais como educadores, formadores, dirigentes de sindicatos, dirigentes de ONGs e de instituições empresariais, em torno da permanência, alteração ou revogação do Decreto n.º 2.208/97 (BRASIL, 2010). Destaca-se, nesse sentido, a realização de seminários nacionais sobre educação profissional que foram considerados marcos sobre a discussão da integração entre educação básica e educação profissional. Os seminários foram organizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério de Educação (SETEC/MEC) e se constituíram como palcos de embates de diferentes forças políticas sobre os rumos que deveriam ser dados ao decreto em discussão. O resultado dessa disputa foi a revogação do Decreto n.º 2.208/97 e a aprovação do Decreto n.º 5.154 em 23 de julho de 2004.

O Decreto n.º 5.154/04 foi resultado de um processo de mobilização e debate de pesquisadores e professores que tiveram como pano de fundo a discussão sobre a educação politécnica, ou seja, a educação unitária, que objetiva superar a dualidade entre a formação e a formação técnica. O referido Decreto apresentou contradições, fruto das correlações de forças e das disputas políticas e teóricas, mas é, sobretudo, um documento que avança na proposta de educação profissional para o nível médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

No Decreto n.º 5.154/04, foi instituída, por meio do artigo 4º, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio nas formas integrada, concomitante e subsequente. Observa-se aqui a indicação da oferta de cursos profissionais integrados ao ensino médio, o que estabelece o retorno da perspectiva de formação integrada que estava presente na LDBEN. No entanto, as formas concomitante e subsequente, que estavam no Decreto n.º 2.208/97, permaneceram no novo decreto. Essas formas possibilitam a formação de forma separada do ensino médio. Também foi estabelecida a organização dos cursos por áreas profissionais e a articulação da educação, trabalho, ciência e tecnologia (BRASIL, 2004). Outro fato importante é que, em 2014, houve a inclusão de algumas premissas no Decreto n.º 5.154/04, por meio do Decreto n.º 8.268. Foram estabelecidas, por exemplo, a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade de teoria e prática como premissas da educação profissional. Dessa forma, o decreto se torna mais articulado com a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012.

Em 2011, com o Governo Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), tem-se a continuidade do governo democrático popular e a manifestação da correlação de forças no campo político. Foi nesse contexto que foi realizado um processo de “renovação” das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos diferentes níveis e modalidades de ensino que estava acontecendo no Brasil. A justificativa para a renovação dessas orientações foram as modificações da legislação educacional brasileira, as transformações da sociedade e do mundo do trabalho, além da necessidade de mudar a educação com objetivo de melhorar a educação no país (BRASIL, 2013). Dessa forma, a partir do ano de 2009, foi publicada o conjunto de novas DCN para diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo orientações gerais para educação básica. De uma forma geral, um dos eixos centrais destas diretrizes está centrado na forma de organização do currículo, sendo que a integração e a flexibilidade curricular, a contextualização e diversificação são elementos centrais da proposta curricular (BRASIL, 2013).

Como foi possível observar, os marcos legais referentes a educação profissional no Brasil, no período posterior aos anos de 1990, foi marcada por um processo de descontinuidade de políticas curriculares. Esse processo se desenvolveu torno de duas perspectivas de formação profissional: a) uma perspectiva que procura superar a dualidade e, desse modo, articular a formação técnica e a formação geral e outra; b) que defende uma formação exclusivamente de caráter técnica.

#### **AS AÇÕES E A JUSTIFICATIVA PARA ELABORAÇÃO E APROVAÇÃO DAS DCNEP**

As DCNEP foram promulgadas no ano de 2012, mas o processo de sua elaboração se iniciou anos antes, por meio de ações de diferentes atores e autores. O primeiro movimento foi a instituição, no âmbito da Câmara de Educação Básica, de uma Comissão Especial para tratar da elaboração das novas diretrizes para a educação profissional técnico de nível médio. Fez parte dessa comissão o Professor Aparecido José Cordão, como relator da matéria, que, em 2010, encaminhou a primeira proposta do Parecer relacionada às DCNEP. Essa proposta foi analisada e sofreu algumas críticas pelo Grupo de Trabalho que foi instituído no MEC, composto por movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio MEC. As críticas proferidas aconteceram a partir de um documento alternativo elaborado pelo próprio grupo que apresentava os pressupostos básicos para uma educação profissional integrada ao ensino médio<sup>4</sup>. A partir das críticas encaminhadas ao professor Cordão, foi elaborada, em 2011, uma nova versão do parecer, em que o docente incorporou expressões do documento alternativo do Grupo de Trabalho, mas foram mantidas suas ideias principais (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A segunda versão do Parecer de Cordão foi analisada por Ciavatta e Ramos (2012). Para as autoras, a proposta de Cordão apresentava uma base assentada em uma perspectiva adaptativa e acrítica em relação ao mercado de trabalho, o que contraria uma concepção formativa, apoiada no conceito de politecnia. Entre as críticas proferidas pelas autoras, ressaltam-se algumas: a) a proposta pedagógica possui o currículo baseado em competências, com forte ênfase na dimensão comportamental em detrimento da formação teórica; b) a relação teoria e prática possui uma prática relacionada com uma perspectiva utilitária e adaptadora; c) proposta de currículo flexível,

---

<sup>4</sup> Texto em questão: BRASIL. MEC. SETEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate: texto para discussão, s/d.

mas como expressão de um currículo fragmentado e; d) a interdisciplinaridade possui uma perspectiva restrita, ou seja, limitada ao mercado de trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Após esse momento, foram realizadas audiências públicas, debates em que foram encaminhadas críticas, sugestões e proposições para a elaboração das DCNEP. Diferentes agentes participaram, tais como representantes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal, de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), pesquisadores dos campos “Trabalho e Educação”, e “Educação de Jovens e Adultos”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), representantes de instituições públicas e privadas, especialistas da educação profissional e tecnológica, entre outros, e, em 2012, foram aprovados o parecer e a resolução referente às DCNEP. É importante sublinhar aqui, a influência de diferentes atores e autores no debate sobre elaboração e definição das Diretrizes, o que demonstra a influências de diferentes agentes, na elaboração desta política curricular.

Os argumentos que o Parecer CNE/CEB n.º 11 de 2012 utilizou para justificar a elaboração e publicação de novas DCNEP tiveram dois caminhos. O primeiro está relacionado ao ajustamento aos novos ordenamentos legais, a saber: a) a publicação do Decreto n.º 5.154/04, que apresentava orientações distintas das antigas DCNEP, que foram elaboradas a partir do contexto do Decreto n.º 2.208/97, b) as alterações introduzidas na LDBEN pela Lei n.º 11.741/2008 sobre a Educação Profissional e Tecnológica e, c) a atualização do conjunto das DCN que havia iniciado anos anteriores. O outro caminho tomado se refere ao contexto do mundo do trabalho e às exigências para a formação do trabalhador para esse contexto. Argumentou-se que no Brasil, após os anos de 1980, foram introduzidas novas formas de organização e gestão do trabalho, o que acabou formando um cenário econômico e produtivo com o “[...] desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas” (BRASIL, 2013, p. 208). Assim, com esse novo cenário, é necessária uma mudança na educação básica e profissional para formar um novo perfil de trabalhador. As exigências que pesam sobre os trabalhadores são de capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor. A perspectiva que se tem é a defesa da formação de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir com as novas situações em constante mutação (BRASIL, 2013). Assim, cabe à educação profissional propiciar ao trabalhador “[...] o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos” (BRASIL, 2013, p.206), o que também é indicado no artigo n.º 5 da Resolução CNE/CEB n.º 06/12 como finalidade dos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Observa-se aqui que as competências são indicadas como um aspecto a ser desenvolvido aos estudantes, porém os documentos não apontam qual é a concepção de competência profissional.

Quanto ao contexto do mundo do trabalho e as exigências para a formação do trabalhador, o que se pode notar é que existe uma defesa da formação para adaptação para as exigências do mercado de trabalho e o desenvolvimento de competências profissionais. Cabe salientar que a justificativa apresentada possui proximidade com o Parecer CNE/CEB n.º 16/99, visto que alguns fragmentos de textos são idênticos ao texto de 1999.

A justificativa para a elaboração de novas diretrizes para a educação profissional aponta para dois aspectos que foram desenvolvidos por Bernardim e Silva (2014): a) o objetivo

da elaboração das DCNEP parece estar mais vinculado ao ajustamento às alterações legais que aconteceram no âmbito da política educacional, em detrimento da elaboração de uma proposta pedagógica mais avançada e preocupada com os interesses dos trabalhadores; b) a justificativa se aproxima de uma formação centrada na dimensão econômica, na aceitação do mercado como instrumento regulador, ou seja, uma formação de trabalhador para se adaptar, exclusivamente, às exigências do mercado de trabalho. O que parece ser contraditório é que o referido parecer defende o compromisso de uma oferta de uma educação profissional “[...] mais ampla e politécnica” (BRASIL, 2013, p. 209), que aponta para uma outra perspectiva de formação humana.

Como foi possível observar, foi presente a correlação de forças sobre diferentes projetos de formação profissional na justificativa para elaboração das DCNEP e no processo de elaboração do documento.

## **A ANÁLISE DAS DCNEP**

No processo de análise das DCNEP foi identificado, no primeiro momento o que se considerou como eixo principal da proposta pedagógica e seus desdobramentos, a saber: a proposta sobre a relação entre a formação profissional e formação geral, a indicação do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Esses aspectos, foram considerados eixos centrais da proposta pedagógica das diretrizes. Posteriormente, foi identificada a concepção de currículo e a proposta de organização curricular.

Como foi apresentado na seção anterior, o Parecer CNE/CEB n.º 11/12 defende uma educação profissional em uma perspectiva mais ampla. E nessa perspectiva, defende que sejam consideradas as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana. (BRASIL, 2013). Trata-se, pois, de um projeto de formação apresentado pelo documento: “Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base” (BRASIL, 2007b), que foi elaborado por um grupo de pesquisadores da educação. No entanto, as concepções dessas categorias, o trabalho, a ciência, a cultura e tecnologia, são apresentados no Parecer CNE/CEB n.º 11/12 a partir de citações diretas de outro Parecer, o de n.º 05/11, que trata das DCNEM. Nesse documento, o trabalho possui a seguinte concepção:

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimento e de cultura pelos grupos sociais. (BRASIL, 2013, p.161).

O trabalho é concebido em uma perspectiva ontológica e considerado, dessa forma, como mediação para a produção de ciência e cultura na sociedade. A ciência, por sua vez, é compreendida como conhecimentos produzidos pela humanidade melhor sistematizados e expressos na forma de conceitos que representam as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada, uma perspectiva que se aproxima da tendência pedagógica histórico-crítica de Saviani (2008). Para esse autor, os conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente no

movimento permanente de construção de novos conhecimentos. Sendo assim, o que deve ser ensinado nas escolas é o que se tem produzido de mais avançado pela ciência.

A cultura é entendida como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. E, por fim, a tecnologia é definida como extensão das capacidades humanas e um elemento de mediação entre a ciência e a produção, principalmente a industrial e que o seu desenvolvimento tem o objetivo de satisfazer as necessidades que humanidade se coloca (BRASIL, 2013).

A partir do eixo principal da proposta pedagógica, da formação integral dos estudantes a partir das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, as DCNEP indicam a relação entre a formação técnica e a formação geral. Esse aspecto está contemplado nos artigos n. 3 e 5, que tratam, respectivamente, sobre a forma da educação profissional de nível técnica, artigo n. 7, que aborda a forma de oferta de cursos profissionais, e o artigo n. 6 (incisos I e IV), que trata sobre os princípios norteadores.

Nas DCNEP, a finalidade dos cursos de educação profissional técnica de nível médio é de “[...] proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio históricos e culturais” (BRASIL, 2012b, art. 5º). Nessa perspectiva, os cursos de educação profissional de nível médio podem ser ofertados de forma articulada e subsequente ao ensino médio, sendo que a forma articulada pode ser integrada, ou concomitante, o que permanece no mesmo sentido do Decreto n.º 5.154/04.

Observa-se, então, que existe a possibilidade da integração entre a formação profissional e formação geral, o que permite inferir que existe a possibilidade de superação da dualidade estrutural no ensino médio entre a formação geral e a formação técnica e a articulação de conhecimentos de diferentes ciências. Com essa dualidade, separa-se a formação de cultura geral, relacionada às linguagens, às ciências exatas, biológicas, sociais, à filosofia, às artes, entre outros, da formação profissional, que aborda conhecimentos estritamente técnicos relacionados à função profissional. Como superar essa separação não é tarefa trivial, Kuenzer (1997) indica que, em nível de estrutura, o caminho seria a “[...] negação da separação entre cursos teóricos e cursos práticos” (KUENZER, 1997, p.142); e, em nível da organização dos componentes curriculares, o caminho seria a negação, por meio da politécnica, da divisão entre as disciplinas gerais e disciplinas específicas, ou seja, superar a divisão entre conhecimentos de cultura geral e de formação profissional.

Isso requer não apenas colocar em uma grade curricular os componentes curriculares relacionados à cultura geral e à formação profissional, o que indica apenas uma justaposição desses componentes curriculares sem, efetivamente, ocorrer a integração entre os conhecimentos. Dessa forma, é necessário que esses componentes curriculares sejam organizados objetivando a formação de um trabalhador cidadão. É no mesmo sentido que Ciavatta (2012) compreende a integralidade entre educação profissional e ensino médio, ou seja, estabelecer que a educação geral se torne inseparável do ensino profissional em todos os campos onde ocorre a formação para o trabalho. Essa perspectiva significa, para a autora, superar a dicotomia entre trabalho manual versus trabalho intelectual, de incorporar dimensão intelectual ao trabalho produtivo. No entanto, sobre esse tema, cabe uma advertência. Assim como aconteceu com o Decreto n.º 5.154/04, ao abrir a possibilidade de oferta de cursos de forma



articulada concomitante e subsequente, uma vez que nesses cursos não há possibilidade de integração entre os conhecimentos relacionados à formação geral e os conhecimentos relacionados à formação para o trabalho, ocorre uma contradição com a perspectiva de formação integral do estudante defendido nas diretrizes, pois essa perspectiva reforça percursos formativos fragmentados. Sobre essa questão, Bernardim e Silva (2014) também foram críticos.

A previsão de Educação Profissional “não integrada” ao Ensino Médio, tanto na forma concomitante quanto na forma subsequente, não é mera questão curricular ou de organização do trabalho pedagógico escolar, permitindo inferir que ao manter percursos formativos fragmentados, divididos e não integrados, a escola reproduz e aprofunda a dualidade, marca histórica quando se trata do Ensino Médio (p. 31).

Aqui há concordância com os autores que indicam que a questão apresentada não é uma simplesmente de ordem curricular ou pedagógica, mas se refere à concepção de educação profissional, no caso, reforçando a dualidade histórica existente nessa modalidade de ensino no Brasil.

Outro importante aspecto indicado nas DCNEP se refere ao trabalho como princípio educativo que está indicado como um dos princípios norteadores da educação profissional técnica de nível médio na Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 (art. 6º, inciso III) e na organização curricular, contemplando as bases conceituais e metodológicas (art. 13º, inciso IV). Sobre esse aspecto Kuenzer (1997), compreende a ideia do princípio educativo como uma indicação, um caminho, em um processo de formação humana. Dessa forma, ter o trabalho como princípio educativo “[...] remete à relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (CIAVATTA, 2009, p.01).

Para Kuenzer (1997) e Saviani (1989), considerar o trabalho como princípio educativo possui aproximações com a concepção politécnica de formação. Nessa perspectiva, Kuenzer (1997) considera que uma escola organizada a partir dessa concepção deve apresentar, pelo menos, algumas das seguintes características quanto à estrutura, conteúdo, método, gestão e condições físicas das escolas: a) sobre a estrutura: que apresente uma estrutura única, ou seja, sem dualidade estrutural que separa a escola da cultura da escola do trabalho; b) sobre o conteúdo: que propicie o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, por meio da apropriação do conhecimento científico e tecnológico e que possibilite a participação na sociedade nos âmbitos social, político, e produtivo, como cidadão e trabalhador. Essa proposta indica o trato com o conteúdo a partir da politecnia; c) sobre o método: que seja teórico/prático, articulando o saber e o processo produtivo, a ciência e a produção, a cultura e a técnica, as atividades intelectual e manual; d) sobre a gestão: que seja democrática; e) sobre as condições físicas: que seja atualizada e que conte com equipamentos e espaços pedagógicos como bibliotecas, laboratório, oficinas, entre outros. É importante observar que alcançar as características indicadas pela autora não é tarefa fácil, requer profundas mudanças na instituição escolar do ponto de vista político e de método de sua organização.

A pesquisa como princípio pedagógico aparece na Resolução n.º 06/12 articulada ao princípio norteador: “Articulação entre a educação básica e a educação profissional e tecnológica, na perspectiva da integração dentre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social assumindo a pesquisa como princípio educativo”

(BRASIL, 2012b, art. 6º, inciso III). A pesquisa está indicada como um instrumento para a produção do conhecimento e intervenção social em uma perspectiva da integração de saberes. No Documento Base (BRASIL, 2007), a pesquisa como princípio educativo é posta em articulação com o trabalho como princípio educativo e é defendido que pode potencializar a formação de sujeitos autônomos e que possam compreender e atuar no mundo, por meio do trabalho. Também é defendido que a pesquisa seja orientada para o estudo e a busca de soluções das questões da vida cotidiana. Assim, a pesquisa precisa gerar inquietação, formular questões e buscar respostas, seja em investigações de caráter mais formal e acadêmico ou em investigações que propiciem a reconstrução de conceitos e conhecimentos. Também é importante que a reprodução de conhecimento esteja orientada por um sentido ético comprometido com a sociedade, ou seja, comprometido com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado.

Essa perspectiva entre a pesquisa como princípio educativo se aproxima da perspectiva defendida por autores como Demo (2003, 2006), que argumenta que a pesquisa contribui para a formação de indivíduos autônomos e críticos. Isso porque a utilização da pesquisa no processo de ensino ajuda no desenvolvimento de habilidades que ajudem enxergar outras verdades, estimular a capacidade crítica e criativa dos estudantes (DEMO, 2003). A pesquisa também pode proporcionar a verticalização de um determinado conhecimento que está sendo abordado, a elaboração própria dos estudantes. Ela pode contribuir com o desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar, compreender, realizar sínteses, fazer e refazer argumentações, o que vai impulsionar o processo de estudo e a capacidade intelectual do estudante. Outro importante aspecto é que a pesquisa pode impulsionar a reconstrução e ressignificação de conhecimentos, além de possibilitar aos estudantes a adoção de uma postura investigativa e, por vezes, criativa.

Sobre o currículo, a Resolução CNE/CEB n.º 06/12 não apresenta um conceito próprio e o Parecer CNE/CEB n.º 11/12 apresenta a concepção de currículo tomando o conceito apresentado no Parecer CNE/CEB n.º 07/10, que trata das DCN gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013):

[...] o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se reúnem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (p. 24).

O currículo é concebido como fruto de um processo de seleção e produção de saberes que acontece de forma consensual, uma perspectiva que não o concebe como um “artefato” neutro, inocente que objetiva simplesmente a melhor forma de transmissão do conhecimento social, como pressupõem as abordagens tradicionais do currículo, mas sim a partir de um olhar de uma concepção sociológica do currículo.

Sobre a organização curricular, a Resolução CNE/CBE n.º 06/12 indica, no 3º artigo, que os cursos e os programas sejam organizados por eixos tecnológicos. Anteriormente, a organização dos cursos técnicos de nível médio era realizada pelo uso da noção de áreas profissionais definidas a partir dos setores produtivos. Dessa forma, a oferta dos cursos correspondia aos setores da economia (ex. comércio, agropecuária), ou a

subsetores econômicos (ex. construção civil, que é subsetor da indústria) e até nichos tecnológicos (ex. informática, telecomunicações, etc.). Para Machado (2010), essa forma de oferta de cursos apresentava ausência de unicidade de critérios organizacionais, uma vez que a centralidade dos cursos estava nos setores produtivos. Outro problema é que essa organização proporcionava uma dispersão de títulos e dificuldade na orientação e informação à sociedade, além da formulação de políticas, planejamento e avaliação da modalidade de educação profissional (BRASIL, 2008). Com a instituição dos eixos tecnológicos, os cursos passam a ser organizados a partir da lógica do conhecimento e da inovação tecnológica. Desse modo, Machado (2010) entende que o eixo tecnológico tem a função de estabelecer a direção teórico-metodológica dos cursos, o que é fundamental para a concepção dos projetos pedagógicos, para a organização curricular e a avaliação, ou seja, tem a função de estabelecer a direção sob a qual os diferentes cursos deverão ser elaborados.

A Resolução CNE/CEB n.º 06/12 também orienta que a estruturação dos cursos, a partir de eixos tecnológicos, deve considerar: a) a matriz tecnológica, com métodos, técnicas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos; b) núcleo politécnico comum, que está relacionado aos fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias; c) conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagem e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à educação básica, considerados essenciais para formação e desenvolvimento profissional do cidadão; d) trabalho como princípio educativo; e e) atualização permanente dos cursos e currículos.

A ideia é que cada eixo tecnológico possua um núcleo politécnico comum e esteja relacionado com a perspectiva de que o conhecimento desse eixo deva ter a função de um “eixo estruturador”. Nesse caso, o núcleo politécnico comum deve apresentar o conhecimento considerado fundamental no curso e deve estar articulado ao eixo tecnológico em que se situa o curso. No inciso II do artigo 13º, isso está assim escrito.

O núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social (BRASIL, 2012b).

Percebe-se, portanto, que existe uma aproximação com a perspectiva da formação profissional fundamento na politécnica. A formação profissional com o fundamento na politécnica objetiva formar o trabalhador para o domínio da técnica em um nível intelectual, pressupondo um “[...] perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de busca com autonomia dos conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento” (MACHADO, 1994, p.19). E, para tal formação, é necessária a compreensão teórico-prática das bases das ciências contemporâneas, principalmente dos conceitos, princípios e leis fundamentais e relativamente estáveis dos princípios tecnológicos que expressam o uso das ciências no mundo do trabalho. Em entendimento semelhante, Saviani (1989) compreende que a politécnica é uma perspectiva de educação em que deve-se assegurar o domínio dos fundamentos científicos de diferentes técnicas.

A proposta de organização curricular ainda apresenta princípios como da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teorias e práticas no processo de ensino-aprendizagem. É estabelecido que a organização pode ser realizada por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros

critérios ou formas de organização. A organização deve possibilitar itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Outro importante aspecto nas DCNEP se refere à contextualização, à flexibilidade e à interdisciplinaridade. Esses elementos são indicados como um princípio norteador da educação profissional, como parte na “[...] utilização de estratégias favoráveis à compreensão de significado e à *integração entre a teoria e a vivência da prática profissional*, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas” (BRASIL, 2012b, inciso VII, art. 6, grifos nossos). É importante observar que o texto é muito parecido com o texto das DCNEP de 1999. Na Resolução CNE/CEB n.º 04/99, a contextualização, a flexibilidade e a interdisciplinaridade são considerados princípios norteadores da educação profissional, sendo que o referido Parecer indica como a contextualização deve estar articulada no currículo escolar:

Essa concepção de currículo implica, em contrapartida, uma maior responsabilidade da escola na contextualização e na adequação efetiva da oferta às reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade. Essa contextualização deve ocorrer, também, no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso. Assim, a organização curricular da escola deverá enfatizar as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, acrescidas das competências profissionais específicas por habilitação, para cada perfil de conclusão pretendido, em função das demandas individuais, sociais, do mercado, das peculiaridades locais e regionais, da vocação e da capacidade institucional da escola (BRASIL, 1999, p. 26, grifos nossos).

A perspectiva é que a contextualização deveria estar articulada com as competências profissionais para se adequar às demandas individuais, da sociedade e, inclusive, do mercado. Assim, a contextualização deve acontecer no processo de aprendizagem, a partir de metodologias que integrem a vivência e a prática profissional. É importante ressaltar uma importante diferença aqui: no Parecer n.º 16/99, a perspectiva é de integração entre vivência e prática profissional, o que parece enfatizar a valorização do cotidiano relacionada à prática profissional articulada com as competências, já na resolução 06/12 a ideia parece ser outra. A perspectiva de integração acontece não entre *vivência e a prática profissional*, e sim entre *teoria e a vivência da prática profissional*, que dá outra conotação, dá articulação entre teoria e prática, muito defendida nas teorias críticas da educação. No entanto, é preciso destacar que tanto o Parecer quanto a Resolução CNE/CEB n.º 06/12 apresentam um texto que em alguns momentos misturam termos e concepções de matrizes teóricas distintas.

No que se refere à flexibilidade na Resolução CNE/CEB n.º 06/12, ela é compreendida como construção de itinerários segundo interesses dos sujeitos. O inciso XIV, do artigo 6º, indica a flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo os interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos pedagógicos.

Ainda sobre a organização curricular, as DCNEP apresentam um aspecto importante: a indicação do empreendedorismo como parte do currículo dos cursos de educação profissional. Está posto no inciso VI do artigo 14º que os currículos dos cursos devem proporcionar aos estudantes fundamentos de empreendedorismo, como uma das

temáticas que os currículos dos cursos educação profissional técnica de nível médio devam proporcionar aos estudantes.

O empreendedorismo é um tema que tem recebido uma importante atenção no contexto internacional nos últimos anos. Organismos internacionais como a OCDE e a UNESCO têm incentivado a inclusão desse tema como componente curricular em países europeus e na América Latina. Por meio do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), a UNESCO propõe um 5º pilar da educação para se adicionar aos pilares instituídos pelo Relatório Delors (DELORS, 1998), denominado “aprender a empreender” (UNESCO, 2004). Essa orientação está influenciando sobremaneira a educação brasileira. Segundo Silvia e Cária (2015), existe um forte incentivo para que o empreendedorismo se torne componente curricular da educação brasileira, o argumento que se tem é que esse tema pode contribuir na preparação da juventude para enfrentar a competição do mercado e melhorar a empregabilidade. Ou seja, o que se tem aqui é uma forte aproximação entre a educação e o mercado, o que evidencia uma contradição com a perspectiva de formação humana que o documento parece encaminhar.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das análises realizadas foi possível perceber que as DCNEP apresentam uma proposta de formação humana que apresentam elementos de formação de trabalhadores em duas perspectivas distintas: um que se aproxima de uma concepção ampliada de formação humana, que abre possibilidade de se pensar na superação da dualidade histórica existente entre a formação técnica e a formação geral do trabalhador, e o segundo, que aponta para uma formação unilateral do homem, devido aos conceitos e concepções contraditórias que aparecem, tais como: a) a justificativa das novas diretrizes voltada para formação centrada, exclusivamente em aspectos econômicos e para atender alterações legais; b) a possibilidade de estabelecer cursos que não sejam integrados, ou seja, oferta dos cursos de educação profissional de nível médio de forma articulada concomitante e subsequente; c) a indicação da integração entre educação geral e educação profissional que pode propiciar a justaposição de disciplinas; d) indicação do empreendedorismo como conhecimento a ser contemplado nos currículos.

Conclui-se que o processo de elaboração das políticas curriculares para educação profissional técnica de nível médio aconteceu a partir da incorporação de projetos de formação do trabalhador distintos. Infere-se, portanto, que esse processo se desenvolveu a partir da condição em que, com diferentes atores e autores que possuem projetos distintos de formação humana, que agem em disputa, procurando convencer e emplacar seus projetos. Nas análises, foi possível observar um movimento de diferentes agentes, em defesa de um projeto ampliado de formação do trabalhador, que se aproxima da formação omnilateral. Por outro lado, forças conservadoras e articuladas ao mercado, ao empresariado e articuladas com as agendas de organismos internacionais, também se fizeram presentes.

### **REFERÊNCIAS**

BERNADIM, M. L.; SILVA, M. R. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, n. 16, julho-dezembro, 2014.

BRASIL. CNE. CEB. **Parecer n.º 11**, de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jul. 2015.

BRASIL. CNE. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**. Brasília, 2010.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º 04**. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para educação profissional de nível técnico. Brasília, 08 de dezembro de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992). Acesso em: 07 jul. 2015.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º 06**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, 20 de setembro de 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992). Acesso em: 07 jul. 2015

BRASIL. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 07 dez. 2015.

BRASIL. MEC. SEB. SECADI. SETEC. CNE. CNEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. MEC. SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio**: documento base. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Parecer n.º 11**, de 12 de junho de 2008. Dispõe sobre a Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008.

CIAVATTA, M. Trabalho com princípio educativo. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em 12 dez. 2017.

CIAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6ª Ed. Campinas: autores associados, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. R. S. e outros. **Trabalho e educação**. 2.ed.Campinas: Papyrus, 1994.

MACHADO, L. R. S. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 3, p. 15-34, 1998.

MACHADO, L. R. S. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, v.16, n. 30, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democráticos-populares: contradição entre a busca pela eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 5.ed.Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SILVA, M. A. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores associados, 2014.

SILVA, F. G.; CÁRIA, N. P. A inserção do empreendedorismo na educação básica. In: XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE), IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, **Anais....**2015.

UNESCO. PRELAC. Uma trajetória para a educação para todos. **Revista PRELAC**. Ano 1/n.0/agosto de 2004. Santiago do Chile. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2018.

**Data da submissão: 02/05/2019**

**Data da aprovação: 13/08/2020**