



**PROFESSORES** João A. M. T. Ramos Gonçalves  
Ana Carolina Rigoni Carmo

# Dicionário de Conceitos e Normas para Currículos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio



Rio de Janeiro, 2021

**Dicionário de Conceitos e  
Normas para Currículos de  
Cursos Técnicos Integrados ao  
Ensino Médio**

**João A. M. T. Ramos Gonçalves**  
**Ana Carolina Rigoni Carmo**

**Dicionário de Conceitos e  
Normas para Currículos de  
Cursos Técnicos Integrados ao  
Ensino Médio**

**1ª Edição**



**Rio de Janeiro, 2021**

**“Dicionário de Conceitos e Normas para Currículos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio” é um produto educacional desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PROFEPT, ministrado na instituição associada Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão.**

**Sua elaboração é autoria do pedagogo João Antonio Miranda Tello Ramos Gonçalves (CEFET-RJ), com orientação da professora Dr<sup>a</sup> Ana Carolina Rigoni Carmo (CPII).**

**As imagens utilizadas neste produto educacional foram obtidas no site <<https://www.pexels.com>>, com política de uso gratuito, inclusive de citação de créditos não obrigatória e de permissão de modificação das fotos. Em respeito ao trabalho dos profissionais, foram dispostos os créditos para todas as fotos aqui utilizadas.**

**Acesso à foto da primeira capa em [Jopwell](#) no [Pexels](#).**



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

G635 Gonçalves, João A. M. T. Ramos

Dicionário de Conceitos e Normas para Currículos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio / João A. M. T. Ramos Gonçalves; Ana Carolina Rigoni Carmo. 1.ed. - Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2021.

79 p.

Bibliografia: p. 78-79.

ISBN: 978-65-5930-042-6.

1. Educação profissional integrada – Dicionários. 2. Ensino médio integrado - Dicionários. I. Carmo, Ana Carolina Rigoni. II. Título.

CDD 370.113

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT NBR – Associação Brasileira de Normas Técnicas: Norma Brasileira  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CFT – Conselho Federal dos Técnicos Industriais  
CNCT – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONFEA – Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura  
COVID-19 – Doença causada pelo Coronavírus, com pandemia desde 2020  
CP – Conselho Pleno  
CPII – Colégio Pedro II  
DC – Desenho(s) Curricular(es)  
DCN – Diretriz(es) Curricular(es) Nacional(ais)  
DEC – Decreto  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EM – Ensino Médio  
EMI – Ensino Médio Integrado  
EPNT – Educação Profissional de Nível Técnico  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
FAQ – Frequently Asked Questions (Questões Frequentemente Perguntadas)  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
PDIE – Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar  
PPC – Plano Pedagógico de Curso  
PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica  
RES – Resolução

## **SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO</b>	12
---------------------	----

## **VERBETES**

### **Eixo Fundamentos Políticos e Filosóficos**

---

1. EDUCAÇÃO UNITÁRIA	14
2. DUALIDADE ESTRUTURAL	15
3. DUALIDADE EDUCACIONAL	16
4. DUALIDADE INVERTIDA	17
5. EDUCAÇÃO OMNILATERAL E INTEGRAL	17
6. POLITECNIA	18

### **Eixo Educação e Trabalho**

---

7. RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO	21
8. TRABALHO COMO PRINCÍPIO HISTÓRICO E ONTOLÓGICO	22
9. TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	22

### **Eixo Currículo**

---

10. CURRÍCULO FORMAL (PRESCRITO)	25
11. CURRÍCULO REAL (EM AÇÃO)	26
12. CURRÍCULO OCULTO (IMPLÍCITO)	28
13. CURRÍCULO INTEGRADO	29
14. INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO	31

### **Eixo Organização Escolar**

---

15. ENSINO MÉDIO INTEGRADO	35
16. ENSINO MÉDIO CONCOMITANTE	36
17. ENSINO MÉDIO SUBSEQUENTE	37
18. PLANO OU PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO	38
19. COMPONENTES CURRICULARES	41
20. EMENTA	43
21. CARGA HORÁRIA CURRICULAR NA EPTNM	44
22. PRÁTICA PROFISSIONAL NA EPTNM	45

## **NORMATIVAS**

### **Eixo Constituição e Direitos Humanos**

---

1. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988	49
2. RESOLUÇÃO CNE CP Nº 1 DE 2012 – DCN PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	51
3. LEI Nº 8.069 DE 13 DE JULHO DE 1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	52
4. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA	

AFROBRASILEIRA E AFRICANA	53
(LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008; RESOLUÇÃO CNE CP 001 DE 2004)	
5. RESOLUÇÃO CNE CP Nº 02 DE 2012 – DCN EDUCAÇÃO AMBIENTAL	54
6. LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009 – EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL	55
7. LEI Nº 10.741, DE 1º DE OUTUBRO DE 2003 – RESPEITO E VALORIZAÇÃO AO IDOSO	55
8. EDUCAÇÃO ESPECIAL	56
(LEI Nº 10.048, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2000; LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000; RESOLUÇÃO CNE CEB 02 DE 2001; DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008; RESOLUÇÃO CNE CEB 004 DE 2009; DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011; LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015)	
<b>Eixo Normativas Educacionais</b>	
9. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2014 A 2024	60
10. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996	60
11. DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004	63
12. LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008	64
13. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE 2018	64
(RESOLUÇÃO CNE CP Nº 2 DE 2017; RESOLUÇÃO CNE CP Nº 4 DE 2018; BNCC 2018; RESOLUÇÃO CNE CEB Nº 1 DE 2021)	
14. RESOLUÇÃO CNE CEB Nº 3 DE 2018 – DCN PARA O ENSINO MÉDIO	66
15. RESOLUÇÃO CNE CP Nº 1 DE 2021 – DCN PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	67
<b>Eixo Normativas Profissionalizantes</b>	
16. CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS DE 2016 E PRÉVIA DE 2020	72
17. ESTÁGIO SUPERVISIONADO	72
(LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008; RESOLUÇÃO CNE CEB Nº 1 DE 2004; RESOLUÇÃO CNE CEB Nº 2 DE 2005)	
18. REGULAMENTAÇÕES ESPECÍFICAS	74
<b>REFERÊNCIAS</b>	77

# APRESENTAÇÃO

*O presente “Dicionário de Conceitos e Normas para Currículos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio” nasceu no âmbito do Mestrado Profissional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – ProfEPT, Instituição Associada Colégio Pedro II – São Cristóvão, como produto educacional integrante da dissertação “Fundamentos Conceituais do Ensino Tecnológico e Currículo: O plano pedagógico do curso de Edificações em transformação no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)”, defendida no ano de 2021.*

*A dissertação analisou a trajetória das estruturas curriculares do curso de Edificações estabelecendo uma relação entre o currículo integrado atual e as estruturas anteriores. Neste processo, empreendeu uma análise de conteúdo que embasou a elaboração deste produto educacional, cuja temática ainda é desafiadora aos profissionais escolares e aos próprios estudantes. Durante os anos de trabalho como Pedagogo, ficou evidente o envolvimento e a dedicação da ampla comunidade acadêmica por compreender, compartilhar e efetivar a proposta de integração na EPTNM.*

*O objetivo deste produto educacional é auxiliar ou facilitar profissionais que elaboram ou desenvolvem o currículo e os planos ou projetos pedagógicos de cursos técnicos de nível médio integrado, assim como também aos estudantes que desenvolvam pesquisas sobre este assunto, através da relação e síntese de conceitos, diretrizes e normativas básicas para esse fim.*

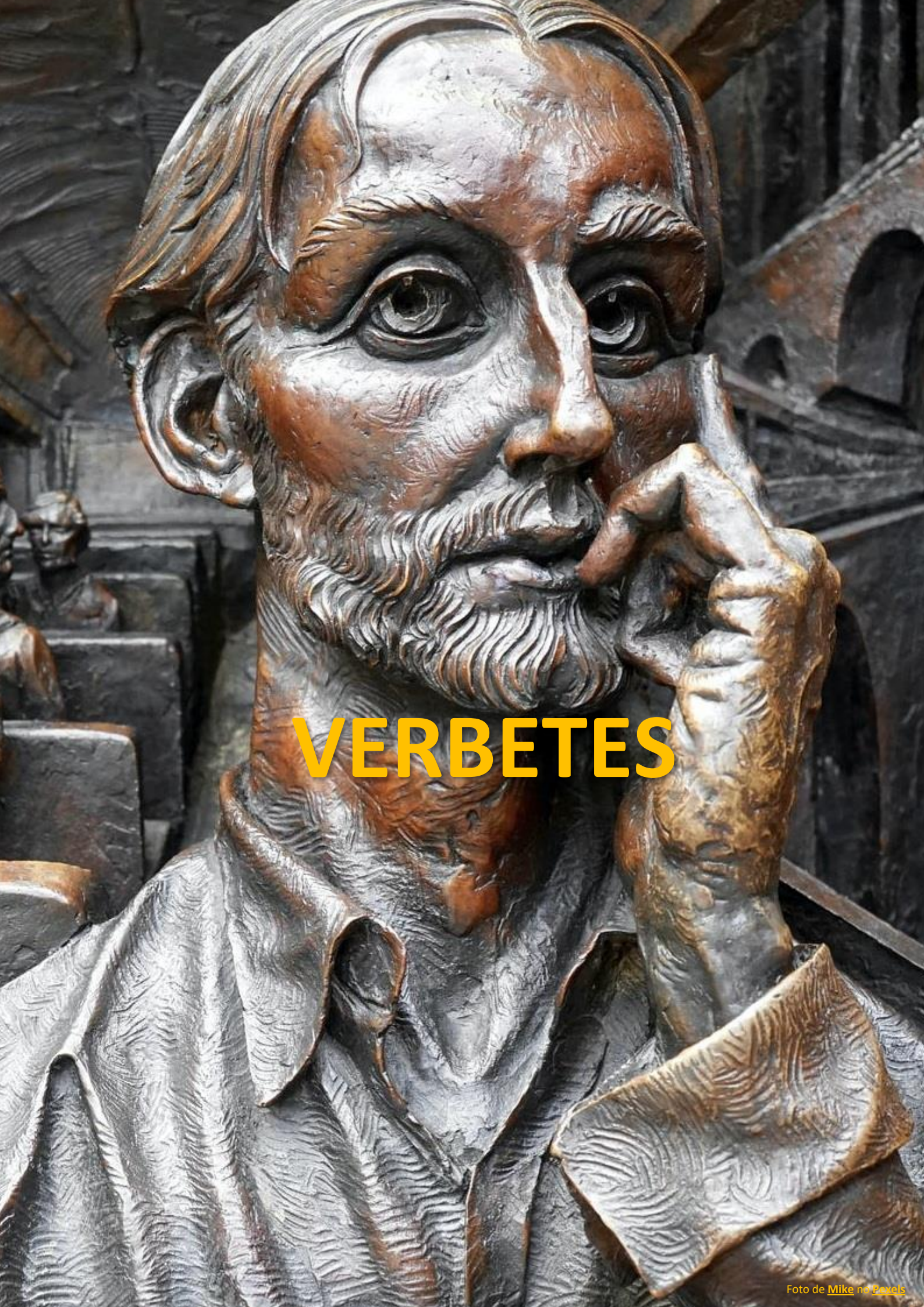
*Para tanto, pautou-se em referenciais específicos da formação humana que concebem a educação em sua vertente omnilateral, onde o Ensino Médio Integrado é a modalidade hoje disponível mais próxima desse ideal. Os verbetes apresentados não foram organizados de forma alfabética, organização esta que seria mecânica, mas pelo desenvolvimento de uma ordem em que um conceito mais amplo e abrangente se desdobra em outro a ele correlacionado e mais específico. No que tange às normativas, também foram priorizadas as que se relacionam com preceitos de ordem constitucional que impactam o currículo, perpassando pelos de ordem legal e, por fim, os específicos para a educação profissional e tecnológica de nível médio.*

*A elaboração deste produto educacional obedece ainda a um princípio inscrito nas mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica – a Resolução CNE CP nº 1 de 2021, que estabelece, em seu artigo 8º, inciso V, o incentivo na educação profissional e tecnológica quanto ao uso no planejamento dos cursos de recursos tecnológicos e educacionais que sejam digitais e abertos. Neste sentido, ainda que tenha se originado de um estudo de caso sobre um curso e instituição específicos, foi pensado e organizado para poder ser útil aos currículos em geral desta forma de ensino.*

*Responde ainda este produto educacional à competência conferida pela LDBEN/1996, que dispõe, em seus artigos 12, 13 e 14, e seus incisos I, que aos estabelecimentos de ensino incumbe elaborar e executar sua proposta pedagógica, da qual os docentes e os profissionais da educação em geral devem participar da elaboração desta, motivo pelo qual este dicionário não é exclusivo a uma categoria profissional, mas a todos os que participam ou devam participar da construção pedagógica de uma escola que trabalhe, em seu currículo, valores, princípios e diretrizes insculpidos em documentos os quais, sem a efetiva consciência e identificação de seus direitos, não se faz possível serem exercidos.*

*Espera-se que o esforço e o trabalho aqui empreendidos possam favorecer politicamente a concepção e a forma de ensino aqui pautados, mas também que possam significar um elemento facilitador da consulta e da*

*organização daqueles profissionais – docentes e técnico-administrativos – quanto às perspectivas e aos requisitos necessários de serem visitados no planejamento curricular, e principalmente como instrumento de reflexão e de ampliação do conhecimento para todos aqueles que desenvolvem o currículo, compreendido em sua dimensão mais do que prescrita ou do que didática, mas que perpassa todo o conjunto de relações, funções, espaços, tempos, rotinas e instrumentos escolares do cotidiano do Ensino Médio Integrado.*



# VERBETES

A low-angle shot looking up at several people's hands reaching up and holding each other in a circle. The background is a soft-focus green, suggesting an outdoor setting with trees. The overall mood is positive and collaborative.

# EIXO FUNDAMENTOS POLÍTICOS E FILOSÓFICOS

## 1. EDUCAÇÃO UNITÁRIA

A Educação, enquanto fenômeno humano e da vida em sociedade, se constituiu como o principal meio para a formação das novas gerações. Institucionalizou-se principalmente através das escolas, por elas penetrando a política de Estado e transformando-se em dever deste e em direito dos sujeitos que o integram. Sua estruturação histórica fez com que a instituição escolar moderna pudesse estar orientada para diferentes finalidades políticas, sendo espaço de transformação ou conformação social.

Na antiguidade grega, a educação se orientava para a formação da classe nobre e para o espírito heroico, para a família, a propriedade e a tradição, conformando o molde de “homem integral de acordo com um tipo fixo” (JAEGER, 1994, p. 44-45) que impactaria toda a cultura séculos adiante. O ideal pedagógico na educação desde a antiguidade teve como finalidade uma educação para a aristocracia, mediante a seleção de valores e comportamentos para uma vida nobre e alienada da subsistência material através do trabalho. Esta era apenas uma das configurações possíveis que a Educação poderia assumir, em meio à ancestralidade que a educação já possuía em diferentes culturas, diferentes sociedades.

Não estava ainda em evidência, no interior da educação na antiguidade grega, uma distinção de conhecimentos a serem ensinados diferenciadamente para cada classe social e econômica de sujeitos. Não houve uma dualidade no ensino da antiguidade; o que se diferenciava era aqueles que receberiam essa educação sistematizada, daqueles excluídos de tal possibilidade.

Na Idade Média, a educação se estruturou principalmente pela origem dos currículos baseados nas Artes Liberais (Quadrivium<sup>1</sup> e Trivium<sup>2</sup>) e, com estes, teve embrião a dualidade no ensino. Isto porque, para a classe de pessoas não pertencentes à nobreza ou ao clero, organizavam-se (quando havia) conhecimentos denominados como Artes Mecânicas, compostas por habilidades relacionadas à indumentária, à agricultura, à arquitetura, à arte da guerra, ferraria e comércio, dentre outros.

Assim, se na antiguidade grega a educação era única, integral, mas seletiva para atender àqueles que faziam jus, com a Idade Média se esboçou um modelo educacional dual, dividido em práticas e conteúdos diferentes conforme a classe social. Para Xavier e Chagas e Reis (2017), o ensino clerical estendeu sua inserção educacional para além do corpo eclesiástico, atuando junto a escravos e camponeses que compunham o sistema feudal. A escolástica, além do ensino religioso para o clero e os camponeses, preparou também jovens da classe nobre e feudal para a vida de Estado.

Foi na era moderna, com o aguçamento da divisão social de classes, e ainda com as transformações ocorridas pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista e pelas revoluções industriais, que a educação se distanciou ainda mais da visão de ser humano integral, sendo organizada politicamente conforme o modelo dual.

A educação unitária surge como princípio formulado por Gramsci (2001) para responder justamente a esta organização política e pedagógica do ensino, no sentido de superar o desenvolvimento de sistemas de ensino cujas finalidades se orientam para ofertar, de um lado, uma educação desinteressada do trabalho e, de outro lado, uma educação interessada no trabalho.

O conceito gramsciano de escola unitária consiste em compreender e investir para que a escola seja organizada para não formar pessoas que respondam estritamente a competências funcionais-laborais. Isto não implica que a educação unitária despreze a formação ampla e conexa ao mundo do trabalho e à produção, mas que compreenda a complexa relação da educação com o trabalho, educando para que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem conheçam e entendam as raízes históricas das formas de se produzir.

A escola unitária é, para Gramsci (2001), uma escola destinada a todas as classes, que trabalhe a cultura geral-humanista e a equacione perante a participação dos sujeitos, tanto em âmbito manual como intelectual, nos arranjos sociais produtivos, com vistas à formação humana integral. A educação unitária não é uma formação

---

<sup>1</sup> Aritmética, Geografia, Astronomia e Música.

<sup>2</sup> Gramática, Retórica e Lógica.

do humano-indivíduo integral da perspectiva de educação grega, mas uma formação para a integralidade das relações que o ser humano estabelece consigo mesmo e com a sociedade.

Desta maneira, e no âmbito da produção material, a educação unitária busca restabelecer as relações entre o trabalho manual-fabril e o intelectual, não somente na pedagogia escolar, mas na sociedade como um todo. Assim, “o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, pois que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Investir na concepção de uma escola que se aproxime da proposta original do que era a escola unitária em sua essência, seu ideal, corresponde a perseguir o direito à universalização associada à equidade em educação, ao invés de determiná-la para persistir na exclusão e na submissão de grande parcela da população. Acesso amplo e igualitário da oferta educacional é o primeiro componente para a superação da desigualdade social acentuada, que se utiliza da exclusão do acesso ao conhecimento, ou de seu acesso mitigado, para estabelecer a exclusão também nas condições de trabalho e de vida digna do trabalhador, quando este não pode exercer o trabalho em seu sentido completo, que é econômico, mas também humano e humanizador.

## 2. DUALIDADE ESTRUTURAL

A dualidade estrutural consiste no processo histórico descrito por Gramsci (2001), em que a sociedade organizou sua produção material e suas relações sociais ao redor desta produção – em especial na educação – promovendo uma dissociação entre teoria e prática, produção e reprodução do conhecimento e, mais especificamente, entre o trabalho intelectual e trabalho industrial.

Para Kuenzer (2000), esta dualidade estrutural se caracterizou na educação pela ambiguidade do ensino médio em preparar os estudantes para o mercado do trabalho (formação de trabalhadores) ou para a continuidade dos estudos (formação de dirigentes), contrariamente à articulação entre estas duas perspectivas para a formação humana compreendida enquanto princípio a ser almejado para todo o ensino médio.

Gramsci (2001) pretendeu expandir o ensino para todas as classes sem distinguir sua orientação, de modo que recebessem uma formação humanista conjugada ao mundo do trabalho, da ciência e da cultura. A proposta de Educação Unitária de Gramsci (2001) pretendeu justamente ressignificar a educação de todas as classes, superando a dualidade estrutural que sustenta a desigualdade social, o que consiste em “ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estreitamente profissionalizante” (KUENZER, 2000, p. 44).

Desde a organização do ensino profissional no Brasil no início do século XX, o ensino profissional reproduziu e se ancorou sobre uma estrutura social e laboral não igualitária. Para Ramos (2008), a diversificação econômica e a relação do Brasil com o capital estrangeiro durante a década de 1930 resultaram em uma industrialização subalterna que impulsionou e condicionou o ensino técnico no Brasil para a função social de formação de mão de obra para o desenvolvimento capitalista do país. Na mesma década, a crítica a essa dualidade estrutural se reforçaria com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendeu a proposta de um ensino profissional integrado à educação escolar básica.

Décadas mais tarde, a LDBEN de 1971 determinou a profissionalização compulsória de todo o ensino secundário, o que para Kuenzer (2000) configurou duas redes formadoras, orientadas aos trabalhadores intermediários ou aos trabalhadores intelectuais, conformando a dualidade estrutural nos ensinos médio e profissional no Brasil, e mantendo a divisão social e técnica do trabalho.

A educação profissional técnica de nível médio, em sua modalidade articulada e forma integrada, orienta-se conceitualmente para o desenvolvimento de currículos escolares que pautem a formação pelo trabalho, e não para o trabalho, buscando superar a dualidade estrutural da organização social e produtiva. Este é o maior desafio do Ensino Médio Integrado: aproximar-se de propostas político-pedagógicas curriculares integradoras, cujas finalidades para o ensino tecnológico articulem formação básica e profissional em uma unidade política e de ensino.

## 3. DUALIDADE EDUCACIONAL

A dualidade estrutural que permeia o setor produtivo se articula ao setor educacional, configurando uma divisão dos sistemas de ensino para conformar diferentes caminhos formativos orientados para a classe dos trabalhadores. Esta reserva de educação específica para a destinação dos sujeitos às ocupações existentes no mercado de trabalho condiciona e perpetua a desigualdade na produção e na sociedade, cenário em que a educação profissional pode assumir o papel de formar trabalhadores, enquanto mão de obra, preparados para as funções mais básicas e alienantes na produção. Desta maneira, a escolarização das classes economicamente menos favorecidas obedece aos imperativos do trabalho precoce, onde os jovens têm a necessidade de se inserir no mercado de trabalho para prover sua subsistência e contribuir ou mesmo garantir a de suas famílias.

No sistema educacional configurado pela visão do trabalho como um mercado, a perspectiva de ensino que se apresenta para estes jovens tende a se caracterizar pela aprendizagem das funções intelectualmente menos complexas e fisicamente mais exigentes, cujo tempo necessário à formação escolar é também reduzido, e a profundidade desta formação é também mais superficial. Em contrapartida, aqueles que podem investir em receber uma educação de qualidade, recebem mais anos de estudos, qualificando-se para o trabalho de forma mais profunda e com maior complexidade, para exercer funções dirigentes.

A naturalização desta divisão social da educação é o reflexo direto da divisão social do trabalho, revelando a face mais próxima da desigualdade social espelhada na função social das escolas, que, corrompendo suas finalidades, naturaliza que os sujeitos mais pobres existam destinados a receber um ensino superficial e precário, e que participem como cidadãos de forma produtiva e politicamente restrita.

Para Ramos (2008), essa dualidade educacional que permeou a origem dos sistemas de ensino no Brasil continua expressa até os dias atuais, como uma “marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista” (RAMOS, 2008, p. 22), que divide a educação entre os que produzem as riquezas com suas forças de trabalho e os que os dirigem e usufruem dessas riquezas. Por este motivo, faz-se necessária uma recuperação ética e política da orientação unificada para os sistemas de ensino, em especial no ensino médio, ponto em que historicamente a trajetória de vida dos sujeitos sofre educacionalmente a interseção mais marcante para conformá-los à divisão social no mercado de trabalho, isto quando chegam os mais pobres a ter a oportunidade de ingressar no ensino médio e não terem de trabalhar sem se qualificar.

Superar a configuração dual do ensino médio brasileiro implica mais do que equilibrar a balança das cargas horárias e da natureza dos conteúdos de ensino gerais ou específicos para o trabalho, pois significa, principalmente, articular estas duas dimensões de forma integrada e interdisciplinar, não condicionante e nem expropriante do verdadeiro sentido do trabalho e seu papel socializador.

Assim, um Ensino Médio Integrado que vise enfrentar a dualidade do sistema educacional brasileiro corresponde à democratização do acesso e da finalidade desse ensino, onde todos os sujeitos possam fazer jus a uma educação orientada pelo trabalho compreendido em sua visão não reducionista, e a um conhecimento contextualizado e articulado à produção em suas dimensões mais que fabris, mas também à dimensão tecnológica e de transformação social e de real melhoria das condições de vida coletivas.

A visão não reducionista do trabalho implica educar não exclusivamente para o trabalho intelectual ou para o trabalho manual, assim como a visão não reducionista do trabalho escolar implica organizar os currículos e administração escolares para não reforçarem esta cisão. Ao contrário, requer considerar a potencialidade das capacidades produtivas dos sujeitos e de suas necessidades, assegurando uma educação plena e integradora, e posicionando a escola como instituição que zela pela permanência, pela continuidade dos estudos e pelo currículo integrado para todos os estudantes.

## 4. DUALIDADE INVERTIDA

Se a dualidade estrutural supracitada se caracteriza principalmente pela organização de um ensino médio que reduz os conteúdos gerais e prepara para o mercado do trabalho ou para a formação estendida visando à continuação dos estudos, sempre que possível, nas universidades, a dualidade – em sua forma invertida – expande a educação geral para os sujeitos menos favorecidos, principalmente os jovens, sem que sejam ampliadas as possibilidades de inserção destes sujeitos no mundo do trabalho.

Para Kuenzer e Grabowsk (2006), a disponibilização para a classe trabalhadora de um ensino profissional na etapa do ensino médio tem ocorrido através de uma via precarizada, demarcada predominantemente através de cursos certificatórios com qualidade reduzida, cuja ampliação da escolaridade não torna o trabalhador capaz de romper com a subordinação ao mercado do trabalho, em uma sociedade cujo conhecimento em ciência e tecnologia é que se torna o novo diferencial. A exceção acontece para o Ensino Médio Integrado, em especial o realizado nos institutos federais, muitas vezes composto também por aqueles que poderão acessar o ensino superior.

Ao Ensino Médio Integrado cabe mais do que conjugar um ensino profissional com um ensino para as humanidades, modo que o ensino concomitante já é capaz de ensaiar; mas, deve também articular finalidades políticas e conhecimentos tecnológicos e científicos atualizados e conexos aos avanços do mundo produtivo, para que esteja permeado de seu ideal transformador.

## 5. EDUCAÇÃO OMNILATERAL E INTEGRAL

A educação a serviço do mercado de trabalho se baseia na compreensão de que a finalidade da aprendizagem é condicionar os sujeitos dessa aprendizagem para as necessidades da produção fabril, e não da produção do próprio ser humano em si, da completude de suas faculdades e da necessidade de participação na sociedade.

Nesta perspectiva, em que as potencialidades humanas são formadas exclusivamente para atender à inserção na industrialização e em outros espaços próprios da produção moderna, compreende-se que a educação aconteça tendo como referencial a aprendizagem unilateral, isto é, que se direciona para apenas um sentido, que é o de sua adequação e introdução nos espaços de reprodução do capital.

Este modelo de educação, que para Ramos (2005) teve como marco o processo de industrialização moderna e das revoluções industriais, acontece em detrimento do processo amplo de socialização humana, cuja integralidade requer mais do que meramente reproduzir técnicas ou objetos, mas também criar, se apropriar da multiplicidade de fatores que o cercam e que compõem sua produção material e sua organização social.

O sentido de uma educação omnilateral é, portanto, materializar um processo educacional em que o ensino se oriente para as múltiplas dimensões que compõem o ser humano e sua vida em sociedade, e não apenas para uma dimensão relacionada unicamente ao trabalho, nem tampouco sobre uma concepção deste trabalho em sua visão restrita, que é a do mercado e da reprodução. Para Ciavatta (2014), o sentido da omnilateralidade está em formar os sujeitos nas suas dimensões física e psíquica, política e cultural, e científica e tecnológica.

Assim, o desenvolvimento de currículos para o Ensino Médio Integrado deve contemplar percursos formativos que, orientados para a omnilateralidade, não reproduzam modelos de organização curricular cujas disciplinas sejam estanques, isoladas entre si, e que se relacionem apenas na forma de uma coexistência administrativa.

Ao contrário, e para Ramos (2008), o sentido filosófico da formação humana omnilateral reside na integração das supracitadas dimensões dos sujeitos e de sua vida social no processo educativo – o trabalho, a cultura e a ciência. Desta maneira, pretende-se que a educação omnilateral trabalhe com conteúdos que

possibilitem aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem compreender o desenvolvimento humano e sua produção, suas contradições e seus valores éticos e estéticos, e não com conteúdos que sejam apenas procedimentais e que tratem de habilidades e competências relacionadas à como executar o trabalho.

É necessário que esses conteúdos sejam também humanistas, que ofertem acesso à cultura e às linguagens construídas histórica e socialmente, possibilitando uma educação omnilateral complexa. Por exemplo, o ensino de um conteúdo procedimental sobre a utilização de uma máquina, ferramenta ou equipamento pode estar associado, em um mesmo componente curricular, a alguns conceitos científicos que embasaram a construção daquele mecanismo, ou ainda ao conteúdo factual que contextualize como surgiu aquela ferramenta e como ela transformou os processos de trabalho e a organização social da produção a partir de sua introdução.

Pode ainda debater conteúdos atitudinais a respeito do uso responsável e consciente desse mecanismo, da relação deste uso com a preservação da saúde do trabalhador e da segurança no trabalho, e das políticas de relação entre empregado e empregador que perpassam a adoção de normas e equipamentos de segurança no uso desses mecanismos. Em alguns casos, como no uso de softwares e de mecanismos de produção acelerados, é possível até mesmo abordar impactos psíquicos causados em seu uso ou a cultura social implícita nesta dinâmica.

No âmbito da educação profissional, e para além do sentido restrito a omnilateralidade alcança à primeira leitura, educar omnilateralmente consiste em que o processo educativo não se oriente à formação exclusiva para o modo especificamente reprodutivo do trabalho, mas sim para que se possa conhecer criticamente como se produz materialmente a sociedade, atuar nesta em prol da superação de seus problemas e na busca de melhores condições de vida e de trabalho, tendo os sujeitos e suas necessidades como a finalidade principal dessa educação.

## 6. POLITECNIA

A Politecnia ou Educação Politécnica é um termo que significa, conforme Ciavatta (2014), uma multiplicidade de técnicas ou de formas de produzir, e cuja utilização educacional no Brasil está originalmente empregada de duas formas diferentes: a primeira utilizada para a denominação de escolas como as de Engenharia ou na área da Saúde, e a segunda associada à formação humana omnilateral (humanista, científica e tecnológica), com o sentido de denotar o papel da educação por emancipar o ser humano, do exercício político que conecta a formação dos trabalhadores pela conjugação do ensino tecnológico teórico e prático, em detrimento da formação para a reprodução do trabalho.

Na correlação deste termo com a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, não significa, entretanto, que o sujeito do processo ensino-aprendizagem receberá múltiplas habilitações técnicas profissionais, mas que para este sujeito serão disponibilizados múltiplos conhecimentos que conectem o modo como historicamente se produz na sociedade com a ciência, a cultura, e a conformação ético-política na sociedade.

Para Ramos (2008), a educação politécnica deve favorecer aos sujeitos sua inserção no trabalho compreendido como mundo, e não como mercado; como modo de possibilitar a vida em sociedade e de produzir-se enquanto humanidade, e não apenas como emprego, onde se restringe a função social do trabalho e o se considera especialmente em sua visão econômica. Desta maneira, a educação politécnica visa principalmente conformar um processo de ensino-aprendizagem que não se oriente para reforçar a divisão social do trabalho, onde se escolhe educar para o trabalho intelectual ou para o manual, mas para essas funções sociais indistintamente consideradas.

Para Saviani (1989), a própria concepção de politecnia advém do conceito de trabalho, da compreensão sobre sua realidade com vistas à superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre a formação

## VERBETES

---

profissional e a geral. O trabalho consiste em uma unidade, e a cisão destas dimensões manuais e intelectuais “é um produto histórico-social, separação esta que não é absoluta, é relativa” (SAVIANI, 1989, p.15).

Assim, a educação politécnica deve se ancorar sobre um processo de ensino-aprendizagem que desenvolva os princípios e fundamentos científicos da multiplicidade de técnicas utilizadas na produção moderna, ou em outras palavras, no trabalho como é desempenhado na modernidade. Dentro da organização das habilitações profissionais, esta perspectiva corresponde minimamente a pontuar a cientificidade da qual se origina ou a qual se conecta em cada técnica de trabalho, ao seu fazer e sua organização, aos seus instrumentos, às relações que possui com a sociedade, influenciando nesta ou sendo por ela conformada, seus benefícios e seus problemas, seu potencial transformador.

Esse processo de organização curricular não converge com a separação tradicional que, na educação profissional, aparta as funções manuais e intelectuais. Para Saviani (1989), a sociedade moderna, em sua configuração capitalista, se estruturou de forma a expropriar o conhecimento adquirido pelos trabalhadores e sistematizá-lo, elaborando esses conhecimentos de forma parcelada, administrando-os apenas para o estrito cumprimento de atribuições laborais extremamente simplificadas, reduzidas, que reorganizam técnica e cientificamente a produção para a obtenção de valor. E isso se deu principalmente no campo do currículo.

A educação politécnica, ao integrar saberes e propor um currículo que indique para além do mecanicismo e do mero aprendizado de técnicas, sem contextualização, permite a formação de sujeitos conscientes e críticos, rompendo com a lógica da educação que conforma o estudante ao trabalho. Ao contrário, possibilita o surgimento de trabalhadores que questionem, reorganizem e transformem suas atividades.



# EIXO TRABALHO E EDUCAÇÃO

## 7. RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

A politecnia se ampara em um conceito de trabalho compreendido em sua complexidade, onde não há como separar o trabalho manual do intelectual, o prático do teórico sem para isto incorrer em um reducionismo que ignora a coexistência entre ambos e que não identifica que essa separação é uma organização artificial humana para introduzir cada classe em razão de suas faculdades e oportunidade educacionais, o mais próximo a um e o mais afastado ao outro tipo de trabalho. A relação entre o trabalho e a educação revela ser esse mesmo o sentido de haver tal distinção: afastar cada classe entre si, pelo instrumento de um trabalho que distancia sujeitos de uma educação omnilateral, e por uma educação condicionadora que distancia os sujeitos de um trabalho e educação socialmente integrados.

A relação de identidade entre trabalho e educação é a que concebe o trabalho para além do emprego e do mero sustento econômico, e que concebe a educação como mais do que um treinamento, do que um condicionamento para reproduzir sem criar sua própria existência. Para Saviani (1989), o ser humano se constitui enquanto tal não apenas porque se reproduz, mas porque produz sua existência, ética, estética e politicamente, de formas diferentes ao longo da história, e de tal modo que não se adapta à natureza, mas, ao contrário, adapta a natureza a si próprio e às suas necessidades e finalidades. Em sua evolução histórica, o ser humano segue produzindo essas diferentes formas de existência e de adaptação da natureza a si mesmo produzindo cultura, humanidade, elementos estes fundamentais que, se extraídos do processo educacional da educação profissional, constituem uma educação para o trabalho direcionada às classes desfavorecidas.

Ramos (2008) corrobora no sentido de que uma educação unitária pressupõe acesso aos conhecimentos científicos, à cultura e aos meios de trabalho que produzem a riqueza social, riqueza esta que não é mera valia econômica, mas acesso à realização humana em sua plenitude de direitos civis, políticos e sociais. Em suma, “o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. [...] A compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p.03).

## 8. TRABALHO COMO PRINCÍPIO HISTÓRICO E ONTOLÓGICO

O fato e o conceito de trabalho e sua relação com a educação possuem gênese na origem da própria humanidade, enquanto corpo constituído por sujeitos sociais que se relacionam entre si e com a natureza de uma maneira própria, transformando-se e transformando-a intencionalmente para, através desse seu fazer-se, operar sobre a realidade natural para conformá-la às suas necessidades.

Ao longo desse processo, o ser humano evoluiu, transformando as condições com as quais podia atuar sobre essa natureza, seus recursos, riquezas, limites e imposições. Mas, sobretudo, o fez se organizando com o próprio grupo, originando relações de convivência, de funções e de poder que foram se reconfigurando para constituir diferentes modos de se reproduzir, de produzir suas necessidades e de produzir sua sobrevivência.

Comunismo primitivo, modo de produção asiático, escravismo, feudalismo e, por fim, capitalismo foram diferentes modos com os quais o ser humano veio, ao longo dos últimos séculos, organizando sua produção material e organizando suas relações sociais nessa produção. O trabalho é assim um elemento primordial pelo qual os homens se estruturam socialmente, e o elemento, por excelência, pelo qual os homens necessitam educar-se entre si, na convivência conjugada para perpetuar sua existência.

Assim é que esses diferentes modos pelo qual a sociedade organiza o seu trabalho alteram a própria forma pela qual seus indivíduos se relacionam entre si e, principalmente, como se educam entre si. Para Saviani (1989), a escola foi quase sempre algo restrito às classes dirigentes ou favorecidas, tendo em vista que as habilidades basilares necessárias aos modos de trabalho arcaico eram aprendidas no próprio exercício deste,

cabendo às escolas o desenvolvimento de habilidades mais complexas, restritas àquelas classes. Somente com a sociedade capitalista e a complexificação da produção é que a ampliação da escolarização – em nível e em abrangência – se fez necessária para atender às exigências da produção moderna-industrial capitalista.

O trabalho se configura assim mais do que uma dimensão pela qual o ser humano se produz e se relaciona, mas como elemento pelo qual ele se caracteriza e como um princípio a orientar a sua educação. No processo de aprender para apresentar-se para o mundo do trabalho, este conceito deve perpassar todos os níveis de ensino, mas, em especial, o ensino médio, momento em que a educação amplia a profundidade da relação entre o trabalho e a educação.

É neste sentido que Ramos (2008) pontua ser o trabalho um princípio ontológico, porque configura uma realização tipicamente humana inerente ao seu próprio ser, no sentido de existir, de se conceber e de se fazer e se transformar, e um trabalho como um princípio histórico, porque configura uma forma de se produzir e de se organizar entre si através da produção material que se transforma no transcorrer do tempo e da distribuição do espaço.

Ambos estes princípios, ontológico e histórico, não são, todavia, independentes, e nem se sucedem. Assim como o trabalho está diretamente relacionado à educação, o ser e o se transformar, o ontológico e o histórico compõem enquanto práxis humana e econômica em uma abordagem dialética, em que ambos caminham lado a lado junto com a própria trajetória das sociedades.

## 9. TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A caracterização do trabalho como princípio histórico e ontológico, mas também como um princípio educativo, ou, em outras palavras, enquanto elemento que anima e dá contorno e sentido ao ensino escolarizado, em especial na sua relação direta com o nível médio, está colocada por Ramos (2008) quando esta pontua que:

O trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. (RAMOS, 2008, p.09)

O trabalho como princípio educativo está assim diretamente relacionado ao caráter de transformação social, em que o ensino médio serve para introduzir os estudantes nos elementos da cultura e da ciência mais diretamente relacionados ao mundo do trabalho, e no potencial transformador que o trabalho possui de modificar as condições de vida humana, da sociedade, das relações sociais que se estabelecem dentro deste trabalho, de modo a que não desencadeie uma alienação perante os condicionantes e determinantes que configuram as condições materiais da vida coletiva e a essência do próprio ser humano enquanto sujeito social.

O caráter transformador do trabalho implica concebê-lo em toda a sua abrangência, resistindo à redução que o configura como somente como um mercado de venda das forças e capacidades de exercício para o trabalho, sobretudo de sua configuração moderna enquanto emprego, terceirização, uberização e outras formas atuais de exploração das potencialidades do trabalhador, para educar os estudantes acerca da base materialista histórica e dialética em que um fenômeno afeta outro, e todos são afetados pelo trabalho e sua capacidade de transformação si mesmos e sobre a natureza.

É assim que, para Gramsci (2001), o trabalho compreendido como um princípio educativo constitui o fundamento para uma escola que não se utilize da função social do trabalho sem adotar toda a sua potencialidade de expansão e de produtividade, através de um uso do conhecimento sobre as leis naturais desveladas pela ciência e sobre a ordem jurídica e legal que regula a vida humana em sociedade e que deve estar

## VERBETES

---

democraticamente proposta, estabelecida e assumida para uma assunção equânime e efetiva dos direitos e deveres.

O princípio educativo do trabalho apresenta a articulação existente entre a organização política humana com a produção do conhecimento, em especial da cultura e da ciência, e da articulação destas com a escola. Conforme Ramos (2005), essa articulação se entrelaça na difícil tarefa da compreensão acerca da realidade concreta humana como sendo resultado de uma totalidade que é resultado das relações existentes entre as diversas dimensões da vida humana e das formas de conhecimento, propostas através de um currículo escolar que se afigure interdisciplinar e contextualizador.

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 2007, apud RAMOS, 2008. p.06)

Desta maneira, e com base em um princípio educativo do trabalho humano, os currículos do Ensino Médio Integrado não devem ser construídos com a orientação para uma preparação exclusivamente específica para o mercado de trabalho, mas sim de uma orientação da educação pelo trabalho e para a formação humana ampla, básica e que aproxima a formação geral com a profissional, na articulação dos conteúdos gerais com os conteúdos específicos, de como essas diferentes instâncias do conhecimento estão articuladas e se influenciam reciprocamente nos processos de produtivos, constituindo o mundo do trabalho.

A 3D geometric structure composed of several wooden blocks of varying shades of brown, arranged in a complex, interlocking pattern. The blocks are set against a background of a light-colored wood grain. The text "EIXO CURRÍCULO" is overlaid in the center in a bold, yellow, sans-serif font.

# EIXO CURRÍCULO

## 10. CURRÍCULO FORMAL (PRESCRITO)

Abordar o tema do currículo, com seus múltiplos significados atribuídos e sua complexidade, é uma tarefa de difícil sintetização. Para Lopes e Macedo (2011), responder definitivamente o que é currículo pode até mesmo ser impossível, tendo em vista que, historicamente, vão sendo criados novos sentidos, ao mesmo tempo em que velhos sentidos vão sendo negados ou ressignificados.

Para Hamilton (1993), a origem do termo currículo se refere aos distintos elementos que compõem um único percurso educativo, e que contemplam uma coerência estrutural (disciplina) e uma sequenciação (ordem). “Falar de currículum implica algo tanto para ser seguido como ser concluído; implica sequência, extensão, formatura estudantil, a emergência do currículo aumentou o sentido de controle no ensino e na aprendizagem” (HAMILTON, 1993, p. 7). De modo mais abrangente, a palavra currículo abrange um conjunto de práticas, instrumentos, perspectivas e intenções com as quais se organiza o ensino sistematizado.

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas de disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19)

Ao se abordar a elaboração de planos ou projetos pedagógicos de cursos orientados para o Ensino Médio Integrado, se está diante da construção de um instrumento que foca principalmente a concepção mais basilar de currículo, que encampa o conjunto de informações para a administração do ensino, tais como grade, cargas horárias, ementas e programas, estrutura física e organização do tempo.

No entanto, a sua construção pode também conter elementos descritivos que busquem representar um fazer, até mesmo um cotidiano democrático de gestão escolar, onde a participação e os anseios da comunidade escolar se fazem também ali presentes, representados nas escolhas redigidas e transpostos nas finalidades e organização do ensino. Este talvez seja o primeiro grande desafio à elaboração de um projeto pedagógico para o Ensino Médio Integrado: envolver a comunidade em um extenso debate acerca das finalidades do ensino, e a de contemplar essas escolhas na organização do tempo, espaço e práticas de ensino.

O currículo formal, aquele que está prescrito e que se organiza na forma de um mesmo documento orientador para os diferentes atores escolares, é o sentido mais conhecido de currículo, sendo a forma que reúne as informações acima mencionadas sobre a organização do ensino e que também consolida e normatiza as escolhas realizadas sobre esta organização. Lopes e Macedo (2011) afirmam que até mesmo as abordagens científicas sobre o campo do currículo tendem a enfatizá-lo em sua dimensão “formal” ou “prescrita”, separando assim a sua concepção de sua implantação, e concebendo-o enquanto um instrumento de controle social sobre as práticas de ensino.

Esta concepção mais conhecida do currículo tem assento na Teoria Tradicional do Currículo, onde os documentos curriculares têm como preocupação central responder a questões como qual o conteúdo a se ensinar ou ainda sobre como se ensinar. Tais questões estão geralmente amarradas por um conjunto de princípios correlacionados que articulam organização, medida e avaliação, eficiência e resultados educacionais, com clara vertente tecnicista e frequente dissociação entre o ensino e a aprendizagem.

Dois dos maiores expoentes da teoria tradicional sobre o currículo foram John Franklin Bobbitt e Ralph W. Tyler. Conforme Silva (2010), John F. Bobbitt pretendeu espelhar as práticas pedagógicas e as instituições escolares à organização empresarial-industrial, especificando objetivos, métodos e resultados precisos mensurados com o auxílio de instrumentos avaliativos, tendo como finalidade a busca da eficiência escolar, uma clara alusão à administração científica de Frederik Taylor, correspondendo a Educação à divisão técnica e social do trabalho, o que representou a origem da dualidade estrutural na educação. A eficiência proposta por Bobbitt

tinha origem na observação dos processos de trabalho, e visava a correção de “deficiências” culturais, pessoais ou sociais dos indivíduos que poderiam comprometer os resultados do trabalho.

Por sua vez, Ralph W. Tyler foi o segundo expoente da teoria tradicional do currículo. Conforme Ramos (2005), as ideias de Tyler postulavam a especificação de conteúdos e métodos conforme as funções sociais e profissionais dos estudantes, definindo que o saber escolar dedicado à formação estritamente laboral e certificação profissional se pautava pelo desenvolvimento das habilidades técnicas e pela aproximação destas com a teoria (ciência), construindo uma aprendizagem linearizada em que primeiro se aprendiam os fundamentos, para depois incorrer nos métodos e, por fim, na experimentação.

Em ambos os autores, se observava a relevância da transposição dos conhecimentos próprios aos campos da ciência para as disciplinas escolares, enquanto forma e contexto de acesso aos conhecimentos fragmentados e sistematizados, mediatizados pelo currículo organizado em disciplinas.

Todavia, sob uma perspectiva da Teoria Crítica do Currículo, Goodson (1997) destaca que as disciplinas escolares são construídas politicamente na sociedade, por atores que, no campo político, personificam ideologias e interesses individuais ou coletivos, introduzindo conceitos na educação escolarizada e formando os sujeitos de acordo com “tipos” elaborados e certificados para o mercado de trabalho. O currículo escolar tem estado historicamente relacionado à formação dessa tipificação, que cria padrões para alunos e seus objetivos profissionais e sociais, e para professores que criam carreiras e estatutos para si próprios.

[...] a disciplina escolar permanece como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades. Enclausurados dentro de cada micro-disciplina, os debates mais vastos sobre os objetivos sociais do ensino tendem a ser travados de forma isolada e segmentada (e, sem dúvida, sedimentada) entre os diferentes níveis internos e externos e entre os domínios públicos e privados do discurso. [...] Alguns investigadores afirmaram recentemente que o sistema foi construído, desde os seus primórdios, para assegurar a estabilidade e para mistificar e dissimular as relações de poder que sustentam todas as ações curriculares. (GOODSON, 1997, p. 32)

O currículo prescrito se solidifica assim de uma necessidade de uniformidade nas práticas de ensino, de conformidade da educação às necessidades sociais do modo de produção moderna capitalista, da criação de tipos formativos comunicáveis entre as expectativas sociais e as necessidades do mercado de trabalho, prescrevendo formas de aprender e de ensinar, conteúdos relevantes e não relevantes, velando interesses e relações de poder existentes na conformação desses currículos através de definições e escolhas técnicas e cientificamente administradas para o ensino.

## 11. CURRÍCULO REAL (EM AÇÃO)

As práticas educacionais estão configuradas muito além do que o currículo formal prescreve, das práticas idealizadas a que se dirige. Se este tem sua importância, todavia o processo ensino-aprendizagem não é unicamente pautado pela fração que se planeja e se transcreve nos documentos oficiais.

Para Forquin (1996), as prescrições curriculares são apenas indicativas, tendo-se em vista que qualquer plano ou projeto para o ensino será intermediado por múltiplas interpretações, em especial as realizadas pelos docentes, que selecionam e enfatizam determinados conteúdos mais do que a outros, e apresentam conhecimentos sob modos diversificados, de tal forma que cada processo de ensino-aprendizagem tem seu próprio currículo real, diferente de outros.

O currículo real guarda naturalmente uma maior dinamicidade, proveniente de diferentes formas de se aprender e se ensinar, das diferentes necessidades apresentadas pelos sujeitos no cotidiano escolar, na definição contextualizada do que são os conteúdos mais relevantes e os menos relevantes para cada grupo com o qual se trabalha, da definição de seus próprios objetivos no e pelo ensino.

## VERBETES

---

É assim que à Teoria Tradicional do Currículo sucede historicamente a Teoria Crítica do Currículo<sup>3</sup>, que aborda o currículo real, isto é, como o currículo é estabelecido para as escolas, e de como ele é desenvolvido nestas. Nesta teoria são enfocados principalmente aspectos sobre as relações de poder e os interesses sociais que impactam na formação do currículo, de seus componentes ideológicos, da reprodução sociocultural sobre o conhecimento legitimado e estabelecido, das relações sociais na produção material e de opressão, das práticas sociais de resistência e emancipação na sociedade e na escola, sobretudo quanto à conscientização sobre os condicionantes e os determinantes a que estão inseridos os sujeitos que aprendem, e, sobretudo, da relação entre a desigualdade social e a definição do quê e por que se ensina.

A Teoria Crítica do Currículo abre uma nova perspectiva para compreender as práticas e o cotidiano escolares que a teoria tradicional não contemplava:

[...] Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste, adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2010, p. 29-30)

Assim, é sobre a transformação social, mediada no e pelo currículo, e da relação deste currículo e da própria escola com o mundo e com o mercado de trabalho, que Kuenzer (2000) afirma que o desenvolvimento de um currículo escolar deve constituir um processo coletivo de contínua (re)elaboração.

A este processo, a autora define como sendo um princípio, uma dimensão processual do currículo, a ser aqui considerado ao se pontuar a elaboração de planos ou projetos político-pedagógicos de ensino enquanto documentos curriculares prescritos, onde a comunidade escolar esteja inserida democraticamente para debater e definir as finalidades do ensino, os conteúdos, métodos e avaliações a serem desenvolvidos, articulando as condições de trabalho e de vida à educação que atravessam o currículo escolar.

Se por um lado os currículos formais são uma exigência normativa para os sistemas de ensino, se sua disposição prescrita tem valor à apresentação das informações, à definição de regras e práticas de funcionamento, por outro lado tampouco o currículo pode se restringir a este formato. O currículo é constantemente afetado pela organicidade das aulas, dos contratempos e das dificuldades dos alunos, de questões externas à escola, as quais o currículo prescrito não controla, de modo que o diálogo coletivo deve ocorrer permanentemente e processualmente, antes, durante e ainda posteriormente ao desenvolvimento do currículo, com vistas à sua readequação e gestão democrática que envolva a comunidade escolar.

No âmbito da forma integrada de educação profissional técnica de nível médio, o plano ou projeto político-pedagógico da escola deve desenvolver e definir a que pessoas se atende naquela formação, qual a finalidade que esta forma de ensino pretende desenvolver junto a estas pessoas, evitando, contudo, a armadilha de reforçar a dualidade estrutural educacional típica à realidade brasileira. A integração de conhecimentos científicos e do saber histórico-social acumulado aos processos socioprodutivos e às tecnologias constitui um eixo organizador das demandas e do perfil regional (populacional e produtivo) onde a escola se insere.

Observa-se “o caráter político do currículo, que, longe de ser uma grade que articula disciplinas e horas, é o resultado de um projeto intencional de formação humana orientado para uma utopia, ao redor do qual se articulam todos os esforços da comunidade escolar” (KUENZER, 2000, p. 67). Mais que a mera disposição formal de elementos e grades curriculares, o projeto ou plano pedagógico curricular requer que sejam estabelecidas as concepções de sociedade e de ser humano que se quer edificar, e da educação que se planeja ofertar para este fim. A ausência de tais elementos pode escamotear as finalidades as quais se destina a escolarização e seu currículo.

---

<sup>3</sup> Conforme Silva (2010) denominada como “Movimento de Reconceptualização” nos Estados Unidos e como “nova sociologia da Educação” na Inglaterra. No Brasil, Paulo Freire tem sua obra relacionada a esta perspectiva.

Assim, no currículo em ação desenvolvido no cotidiano da escola, o caráter político salta aos olhos através das condições de trabalho e de formação dos profissionais escolares, das condições de vida e de estudo e frequência que os estudantes dispõem, dos anseios e ideais que partilham ou que antagonizam na escola e pela constituição da escola, conjugadas implicitamente às concepções conscientes ou inconscientes que fazem sobre serem humanos e sobre constituir e se constituírem pela sociedade, fatores aos quais as finalidades do ensino terão sempre de se preocupar por responder soluções através do próprio currículo.

## 12. CURRÍCULO OCULTO (IMPLÍCITO)

Se, por um lado, não é difícil enxergar como o cotidiano das práticas e da organização de ensino extrapola em muito os aspectos comumente relacionados em um documento formal curricular, ou como os objetivos, métodos, seleção e organização do ensino impactam e estão impactados pela dimensão política que atravessa o planejamento e a oferta de ensino, e que inter-relaciona o ser humano, a sociedade, o trabalho e a educação, por outro lado não é fácil pôr em evidência como alguns aspectos aparentemente banais e desconexos desse mesmo cotidiano estão, entretanto, conformados para estabelecer, condicionar, reforçar ou legitimar determinadas concepções políticas na relação sociedade-educação.

Este talvez seja o maior desafio cotidiano ao desenvolvimento do currículo: perceber a sua imbricação com as múltiplas dimensões das relações subjetivas e objetivas que se estabelecem na educação.

[...] Há um "implícito natural", o implícito daquilo que "não precisa ser dito", daquilo que não é necessário dizer (ou escrever), pois está, de qualquer forma, inscrito na lógica das situações. Assim, a própria organização da vida escolar, a estruturação escolar do tempo e do espaço, a codificação e a ritualização das atividades, tudo isso pode ser assimilado a uma mensagem implícita que se dirige permanentemente à criança escolar, suscitando e desenvolvendo nela competências e disposições que podemos considerar como desejáveis ou, ao menos, como características do "ofício de aluno". Mas pode existir também um "implícito perverso", produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação, [...] contribuindo para a perpetuação de certas formas de alienação cultural ou de dominação social. (FORQUIN, 1996, p. 193)

São exemplos deste implícito natural, e que nunca são tratados nos planos ou projetos pedagógicos de curso, a característica dos espaços onde se realiza o ensino, como sua metragem e quantidade de estudantes em cada espaço, da disposição nestes espaços entre estudantes e para o professor, os elementos pedagógicos nele constantes, ventilação, iluminação, condições da edificação, acessibilidade, espaços adequados à realização de atividades de educação física, artísticas, de alimentação e higiene, mobilidade entre aulas e outros.

Também o tempo corrido de duração do turno e de cada aula, dos intervalos entre estas, para o descanso e as refeições, de entrada e saída, ou ainda aspectos sobre os códigos existentes na escola a cerca de atitudes e procedimentos adequados ou não, sobre os rituais pelos quais se desenvolve a rotina e as relações entre estudantes, seus pais e os profissionais da educação, ou sobre o uso ou não de recursos tecnológicos nas interações de ensino, tudo isto, de algum modo, está naturalmente implícito e interage com aqueles aspectos predominantemente pedagógicos.

Muito embora tais implícitos sejam objetos de observação curricular segundo a Teoria Crítica do Currículo, reside nos implícitos, em especial nos que Forquin (1996) caracteriza como "perversos", os aspectos com que a Teoria Pós-Crítica do Currículo mais se ocupa. A compreensão acerca de para quem o currículo é construído é uma preocupação central na teoria pós-crítica, que revela como o currículo escolar atua, de forma intencional ou não, para a formação das identidades tanto de trabalhadores, mas principalmente de sujeitos da educação.

Sexualidade, étnico-racialidade, gênero, multiculturalidade, identidade, alteridade e diferenças, estas são dimensões cuja materialidade e imaterialidade da escola e das relações internas ou externas nela existentes

importam para a compreensão sobre como o currículo escolar é capaz de atuar sobre os sujeitos para a submissão ou para a transformação social.

Acrescente-se a estas teorias do currículo, que gradualmente aprofundaram a compreensão sobre como, porque, por quem e para quem o currículo escolar é desenvolvido, e de seu poder para modelar hábitos, culturas e formas de pensar de determinada sociedade em um determinado tempo, a complexa relação com que a educação é estruturada para atender à organização produtiva moderna.

Como se desenvolve a educação profissional e tecnológica e como se concebe o trabalho para a qual ela se destina? Porque se educa para o trabalho ou não se educa por ele? Quem educa e quem determina a educação para o trabalho e quem é educado nesta modalidade de educação? Todo o conjunto de indagações críticas ou pós-críticas da teoria do currículo se mostram pertinentes à compreensão da educação profissional e tecnológica. O diferencial para a discussão desta modalidade de ensino reside também na relação entre os tipos de saberes classificados como profissionais ou não, por que são separados, para quem e como estão separados, como é possível articulá-los e articular a formação humana histórica e socialmente determinada pela separação entre o trabalho e a educação.

O currículo oculto se define como uma visão ampliada sobre o currículo real: nele converge todo e qualquer aspecto do cotidiano, escolar ou não, em especial aqueles geralmente não percebidos e muito menos prescritos, mas que de modo implícito constituem fatores de aprendizagem ou a influenciar sobre a aprendizagem, e que podem e devem servir de oriente não apenas aos processos de ensino-aprendizagem, como também ao próprio planejamento e desenvolvimento das instituições escolares. Sobre a educação profissional e tecnológica, destacam-se ainda as relações sociais que se desenvolvem no cotidiano dos ambientes simulados ou em situações reais de trabalho, das expectativas e diálogos com o setor produtivo e de integração empresa-escola-aluno, onde, nesta relação tripartite, as expectativas de quem educa convivem com as expectativas de quem emprega e as de quem ou precisa trabalhar, ou precisa se capacitar para inserir-se em um mundo do trabalho hoje configurado como mercado.

### 13. CURRÍCULO INTEGRADO

De modo geral, todo o ensino escolar e sua disciplina, organização e produção educacionais estão sempre, em maior ou menor grau, orientados para se relacionar com os caracteres do mundo do trabalho. Os sujeitos se educam não apenas na e para as relações entre si, mas também para as relações que necessitarão desenvolver com e nos ambientes produtivos quando perpassarem as etapas de preparação e alcançarem a maturação suficiente para sua inclusão na dimensão produtiva humana (muito embora alguns sejam forçosamente nela inseridos antes mesmo desta maturação se concretizar).

Todavia, o ensino médio é o momento da trajetória escolar em que, por excelência, a relação com o trabalho se torna mais direta, seja pela etapa da maturação imediatamente anterior à vida adulta, seja pela proeminência socioeconômica que frequentemente impele o jovem a ter de se inserir no mundo do trabalho e, através dele, prosseguir em seu desenvolvimento. É assim em grande parte das culturas na modernidade.

A relação entre o trabalho e a educação é fator decisivo à orientação e organização curricular no Ensino Médio Integrado, cujo currículo é o principal campo pedagógico de debate e vinculação desta relação. O currículo integrado é uma expressão que reúne diferentes tipos de concepção acerca da integração, e, para Lopes e Macedo (2011), esta alinha representações distintas como *currículo global*, *currículo transversal*, *metodologia de projetos* ou ainda *currículo interdisciplinar*, e a problemática da integração dos currículos acadêmicos existe, em algum nível, em toda proposta de organização curricular, nem sempre orientados pela discussão entre a relação trabalho-educação.

Nestas concepções, classificam as autoras três modalidades principais pelas quais a integração ocorre: *por competências e habilidades a serem formadas nos alunos*, *a por demandas sociais e interesses dos alunos e conforme os saberes disciplinares de referência*. Nesta última se situam as propostas de organização curricular

## VERBETES

---

mais fortemente associadas à ideia de interdisciplinaridade. A organização curricular conforme os saberes disciplinares de referência articula diferentes conhecimentos a partir do saber disciplinar, que serve de base para a integração (LOPES e MACEDO, 2011, p. 131).

Sendo assim, a organização curricular conforme os saberes de referência se baseia nesta formatação para fomentar a inter-relação e cooperação entre as disciplinas, através do diálogo entre seus conceitos, da inserção integrada dos conteúdos de uma disciplina de referência dentro das aprendizagens realizadas em outra disciplina, em especial pela locução entre as de caráter geral com as de caráter específico. E, neste mesmo esteio de uma organização curricular estruturada na interdisciplinaridade, “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2008, p.22).

A visão trazida por Ramos (2008) é a de conceber o currículo integrado como um currículo que se preocupa com a historicidade do conhecimento, que desenvolve não apenas os conceitos científicos tradicionais do currículo escolar do ensino médio, mas que também correlaciona estes conceitos a como eles foram produzidos e como se articulam com o mundo do trabalho, o porquê de terem sido elaborados, seus problemas e perspectivas, de modo a explicitar fundamentos dos fenômenos abordados e os correlacionar dialeticamente aos processos de produção, convergindo assim integração e identidade entre o trabalho e a educação.

A concepção que Ramos (2008) propõe apresenta assim outras formas sobre como a integração no currículo para o ensino médio acontece: como conceito de formação humana; como relação entre o ensino médio e educação profissional e tecnológica; e como relação entre parte-totalidade no currículo escolar.

Como formação humana, a autora destaca um sentido filosófico baseado na integração das diferentes dimensões da vida humana durante o processo formativo – a omnilateralidade, que integre dimensões que estruturam a vida social, que são o trabalho, a ciência e a cultura. Já como relação entre o ensino médio e a educação profissional, destaca a profissionalização dos jovens brasileiros, que acontece como uma necessidade econômica, e para a qual o currículo integrado representa também uma forma de desenvolvimento pessoal que colabora para a transformação da realidade social, através de um ensino baseado em conhecimentos que possibilitam ações e decisões capazes de significar uma inserção qualitativa no mundo do trabalho.

Por último, a integração como relação parte-totalidade no currículo escolar, que significa que os conhecimentos escolarizados nunca são exclusivamente gerais ou específicos, de modo que o ensino de conhecimentos predominantemente profissionalizantes (específicos) sem a correspondente relação com os conhecimentos básicos (gerais) implica na inaplicabilidade desses mesmos conteúdos em contextos diferentes dos quais eles foram aprendidos, da mesma forma que os conhecimentos predominantemente gerais necessitam, para ter sentido, serem dotados de sua relação com o contexto em que foram produzidos e com o seu potencial para produção humana.

O currículo integrado é assim uma proposta ética, política e pedagógica de organização curricular, em que a totalidade concreta dos fenômenos estudados é desenvolvida tendo como princípio a consideração das relações parte-totalidade e geral-específico como fundamento integrador dos saberes disciplinares de referência.

A integração dos saberes disciplinares de referência vai ainda além de uma forma de articulação entre os diferentes campos do saber científico e tecnológico. Para Moura (2012), o currículo integrado, além de possibilitar o acesso a tais conhecimentos historicamente produzidos, deve desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre os a cultura acumulada ao longo da história, favorecendo a compreensão acerca dos problemas e dos potenciais da sociedade em que o estudante vive, e contribuir para a produção de conhecimento e de ciência e tecnologia efetivamente direcionada para os interesses sociais. Moura (2012) entende assim que não há como se apresentar uma única forma de organização curricular integrada, sendo múltiplas as suas possibilidades.

Ramos (2008) apresenta uma destas possibilidades de organização do currículo integrado, aqui sintetizada: problematizar os fenômenos relevantes à compreensão do mundo e de seus processos tecnológicos, compreendendo suas perspectivas tecnológica, econômica, histórica, ambiental e sociocultural, desvelando suas

características, determinantes e fundamentos; explicitar teorias e conceitos que permitem a compreensão desses fenômenos, identificando seus respectivos campos da ciência e suas relações com outros campos do saber e formando múltiplas perspectivas; situar esses conceitos como de formação geral e específica, com base na ciência e sua apropriação tecnológica, social e cultural; e organizar os componentes curriculares com base nessas relações estabelecidas.

A proposta acima descrita é uma forma de configurar o conhecimento escolar e a organização curricular integrada para responder a um “pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações” (RAMOS, 2008, p.25), a impactar o processo ensino-aprendizagem, isto é, ao desenvolvimento do currículo formal, real e oculto.

Esta percepção acerca da integração com base nos saberes disciplinares de referência, e por via da interdisciplinaridade baseada na identidade entre o trabalho e a educação, é também uma forma de organização curricular que tangencia a via de integração que ocorre por meio da valorização das demandas sociais e dos interesses dos alunos. Isto porque, para Ramos (2008), a proposição de metodologias baseadas em problemas ou projetos possibilita aos estudantes empreender ações resolutivas e intervenções que permitam aprender sobre os fenômenos de forma crítica, prática e, sobretudo tecnológica, em que a ciência é apreendida de forma associada aos seus fins de produção material.

A linha para a qual convergem as formas, princípios e propostas aqui selecionadas para a caracterização do currículo integrado é a de estruturação conforme o eixo trabalho, ciência e cultura. Para Moura (2012), a articulação entre estas dimensões da produção humana possibilita identificar as múltiplas possibilidades metodológicas para a integração curricular. Ramos (2005) corrobora no sentido de que o eixo trabalho, ciência e cultura favorece a superação da dualidade estrutural no ensino por formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, para as humanidades ou para a ciência e tecnologia.

O trabalho compreendido como produção da subsistência humana e suas relações entre si e com a natureza, aliado à ciência compreendida como conhecimento dos fenômenos sociais e naturais baseado em métodos objetivos historicamente reconstruídos e revalidados, e ainda aliados à cultura compreendida como conjunto de conhecimentos baseados em valores e comportamentos humanos e de seus grupos sociais compõem as dimensões a serem integradas pelo currículo, as quais Ramos (2008) considera primordiais à fundamentação e legitimação do ensino básico atrelado à formação específica para as atividades produtivas.

Assim, não reside somente no campo da organização curricular a proposição de um currículo integrado, mas principalmente na finalidade do ensino. Para Lopes (2008), alterações na organização curricular impactam as relações de poder que permeiam os currículos, motivo pelo qual as propostas de currículo integrado não devem se ater a aspectos puramente técnicos, referentes a alterações nas estruturas curriculares, concepções pedagógicas e de administração escolar, mas principalmente avançar em direção ao questionamento e reformulação das finalidades do ensino.

#### **14. INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO**

O conceito de interdisciplinaridade tem fundamento longo. Sousa e Pinho (2017) afirmam ter a interdisciplinaridade sua origem ainda na antiguidade grega onde, embora os conhecimentos fossem compartimentalizados, o modelo ideal de ser humano a ser formado deveria contemplar a integralidade, e perpassar diversos saberes.

A interdisciplinaridade é também um conceito amplo, que alude não apenas aos conhecimentos escolarizados, mas à própria organização do conhecimento científico. Para Japiassu (1992, apud LOPES, 2008, p. 132), as disciplinas científicas foram o resultado da especialização do trabalho científico homogêneo de métodos e de formação, ao passo que a interdisciplinaridade coopera e coordena estas disciplinas através de definições e regras de demonstração e dedução comuns entre elas, com vistas à unicidade do conhecimento sobre o fenômeno humano.

## VERBETES

---

Lopes (2008) afirma que o debate filosófico acerca da interdisciplinaridade adentrou o campo educacional justamente por intermédio do currículo. Lopes (2008), ao abordar a identidade entre disciplina científica e disciplina escolar, compreende que o currículo escolar e suas disciplinas não deve se organizar exclusivamente conforme a lógica das disciplinas científicas, pois essa organização dificulta a integração das atividades cotidianas da escola e enfraquece o potencial que as disciplinas escolares têm de promover o questionamento e a interpretação das questões sociais através do conhecimento, favorecendo a fragmentação e a compartimentação do saber escolar.

Por este motivo, as disciplinas escolares que componham um currículo que se pretenda integrado não devem se organizar exclusivamente com base na lógica das ciências, mas no discurso produzido também dentro da escola, e não apenas fora dela.

O conhecimento escolar não é apenas o científico adaptado para fins educacionais, numa superposição de princípios lógicos, psicológicos e metodológicos. [...] O princípio de recontextualização que constitui, de forma seletiva, o discurso pedagógico, refocaliza e relaciona outros discursos, retirando-os de suas práticas reais, por retirá-los da base social de sua prática e das relações de poder associadas a essa base social. Tal processo de recontextualização é efetivamente um processo de reposicionamento e refocalização dos textos anteriormente produzidos. (LOPES, 2008, p. 52)

Também importa a própria correlação entre os conhecimentos recontextualizados, uma vez que, conforme Ramos (2008), o trabalho interdisciplinar é fundamental para explicitar as determinações que constituem a parte e sua participação na integridade das características e qualidades da totalidade, seja na produção científica ou nos processos de ensino-aprendizagem, porque isolamos o conhecimento do contexto real para explicá-lo.

[...] As disciplinas escolares, sendo consideradas como acervos de conteúdos de ensino, isoladas entre si e desprendidas da realidade concreta da qual esses conceitos se originaram, não permitem compreender o real. Sob essa concepção epistemológica, qualquer tentativa metodológica de se realizar a interdisciplinaridade não passará de estratégias para relacionar mecanicamente fatos e conceitos. (RAMOS, 2008, p.22)

Sob a ótica desta interdisciplinaridade, o currículo escolar deve fomentar que as disciplinas escolares correlacionem conceitos formulados em diferentes campos da ciência e demais espaços do conhecimento, e permitir se aproximar da totalidade dos fenômenos humanos, favorecendo a reconstrução, apropriação, ressignificação e utilização desses conhecimentos escolares em prol da própria sociedade.

A interdisciplinaridade tangencia assim também um processo de reaproximação da teoria com a realidade, os modos de vida, de produzir conhecimento, cultura e sobrevivência, transpondo o conhecimento sobre a realidade ao plano teórico, e devolvendo este último ao plano real de forma refletida, pensada. Para Bernstein (1981, apud RAMOS, 2008) este movimento implica atenuar o enquadramento e a classificação das disciplinas escolares, favorecendo os arranjos e organizações de estudantes e professores, e a integração entre os saberes escolares e os próprios ao cotidiano, à sua aplicação na vida real.

Não se trata de uma organização utilitarista, que enxerga nas aplicações práticas o fundamento para sua seleção e organização: é o oposto disto, trata-se de que a totalidade do real, isto é, dos fenômenos tipicamente humanos, não deve estar, pelo currículo escolar, orientada à satisfação somente das necessidades mais imediatas e aparentes, pois isto implica a redução do ensino para a satisfação das necessidades socialmente impostas aos estudantes, e não à participação e à transformação destas necessidades e da sociedade.

A interdisciplinaridade nos currículos orientados para o ensino médio articulado pela relação de identidade entre o trabalho e a educação não pode, conforme Saviani (1989) ser desenvolvida através da mera justaposição de conteúdos fragmentados reunidos em um currículo, mas pelo diálogo entre estes, a partir da intervenção de diferentes campos do saber escolar que possibilitem o aprofundamento da compreensão de como o trabalho se organiza na atualidade, a partir de uma síntese que envolva a todos os componentes curriculares articulados para reconstituir a totalidade orgânica do fenômeno do trabalho.

## VERBETES

---

A interdisciplinaridade por si só não é um método infalível, capaz de solucionar completamente o problema da fragmentação do conhecimento, principalmente se realizada de forma mecanicista, através de projetos que inserem professores em propostas cujos conhecimentos distintos nem sempre se relacionam de forma orgânica, mas de forma superficial.

Para Ciavatta e Ramos (2012), a sua efetividade depende bastante também de que ela aconteça com base na mediação sobre as relações sociais que se estabelecem na produção, e sobre os processos produtivos que se desenvolvem na realidade social, ao contrário do que se apresenta em um currículo baseado em competências, onde a seleção e o ordenamento de conteúdos objetivam exclusivamente o desempenho técnico das habilidades profissionais, ao invés da compreensão ampla e crítica sobre esse exercício profissional.



# EIXO ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

## 15. ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O ensino médio integrado é uma perspectiva de ensino que correlaciona todos os princípios e elementos até aqui observados. Seu objetivo principal é o de tentar restabelecer um ensino médio compreendido em toda a sua potencialidade orientada para a formação humana, ao invés de restringir-se à formação profissional para o trabalho ou à formação humanista e científica despreocupada de sua relação com o trabalho.

Desta maneira, visa a antítese à clássica organização estrutural dual que configurou o ensino médio brasileiro ao longo de sua história: articular o ensino médio ao ensino profissional, objetivando alcançar o esvaecimento da fronteira entre estas duas formas de ensino. Para Ciavatta (2014), o ensino médio integrado busca recuperar a oferta de uma educação pública e democrática, de base próxima à unitária, que seja omnilateral e politécnica, relacionada com a superação da divisão de classes no e para o trabalho intelectual ou manual, e que integre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Sobre a importante contradição que assola os jovens brasileiros que integram as classes economicamente desfavorecidas, e que os impele à busca de atuar educacionalmente para superar suas condições através da mobilidade dentro desse sistema de produção, o ensino médio integrado é o que mais se aproxima da tentativa de superação dessa conformação excludente.

Ele é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica. Porém, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças. (CIAVATTA, 2014, p. 199)

O potencial transformador mais imediato do ensino médio integrado está em não se conformar como modalidade de ensino que capacite os estudantes exclusivamente para as competências estritas e úteis apenas ao exercício técnico do trabalho, mas que também considere em seu escopo as necessidades de formação humana integral desses sujeitos e suas demandas socioculturais diversas.

Para Ramos (2008), a realidade histórica dos jovens trabalhadores ocasiona com que estes nem possam esperar ser primeiro formados para a vida no ensino médio, quando tomam consciência dos limites de seus projetos de vida devido à sua inserção econômica na sociedade, nem podem ser abandonados, e não receber uma educação que desenvolva suas capacidades integralmente e que os possibilite se apropriar de conhecimentos que estruturam sua inserção digna na produção. Para a autora, há três diretrizes ético-políticas para esta forma de ensino: a integração entre os conhecimentos gerais e os específicos, a mediação destes pelo trabalho articulado à ciência e à cultura, e a superação da dominação dos trabalhadores para construir a emancipação (RAMOS, 2008, p.14).

Esta compreensão da dimensão política do ensino, de sua consideração na formulação de projetos pedagógicos para o ensino médio integrado, é condição imprescindível para o desenvolvimento curricular desta proposta. Araujo e Frigotto (2015) corroboram nesta perspectiva ao pontuar que a articulação entre trabalho e a educação, enquanto princípio educativo, tem sentido somente quando compreendido na perspectiva de transformação social, e que compreendê-lo apenas em sua utilidade isoladamente pedagógica seria um equívoco.

Compreender este objetivo central para o ensino médio integrado significa não se restringir a modelos prontos ou a formas únicas de se integrar trabalho-educação através da organização curricular. Moura (2012) considera que não é possível tratar de uma única, mas de múltiplas possibilidades de organização curricular para o ensino médio integrado, e que o estabelecimento de propostas esbarra na forma como geralmente se organizava o ensino nas escolas antes da implantação do integrado, pois trabalhavam ou na perspectiva do ensino médio propedêutico, ou do ensino técnico concomitante ou subsequente, o que impactava seus planos político-pedagógicos.

Assim, Moura (2012) elenca três princípios básicos à elaboração desses planos para que superem essa contradição: a *construção coletiva*, o *diálogo com os projetos anteriores* e o *vigente*, e *vincular a reconstrução do PPP à formação continuada de dirigentes, docentes e administrativos*.

A elaboração coletiva envolve os diversos componentes humanos que integram as instituições escolares, tais como estudantes, pais, representantes comunitários, profissionais escolares e discentes, e para que os projetos ou planos não constituam documentos que atendem somente a exigências burocráticas e que não se relacionem com a realidade social e escolar.

Sobre a relação entre os planos ou projetos anteriores e o vigente, é importante articular e relacionar as transformações curriculares com fundamento nas experiências anteriormente vivenciadas, valorizando a cultura escolar adquirida e atualizando-a conforme as demandas do tempo presente. Por fim, a vinculação da elaboração dos planos ou projetos à formação continuada da equipe escolar permite desenvolver nesta a reflexão acerca da função social que a escola incorpora a partir concepções variantes sobre o que é e como se configuram o trabalho, o conhecimento, o ser humano e a sociedade, e para onde quer que se encaminhem.

Tais princípios são norteadores para as práticas de gestão democrática atreladas à reorganização curricular no Ensino Médio Integrado. Kuenzer amarra a gestão democrática e a elaboração dos planos ou projetos de curso à sua finalidade social:

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo da sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural. (KUENZER, 2000, p. 43)

Assim, Kuenzer (2000) destaca que os planos ou projetos político-pedagógicos dos cursos, ainda que considerem diferentes conteúdos e modalidades entre si, devem enfrentar a desigualdade social e econômica de seus estudantes, tendo neste enfrentamento o elemento unitário que convirja diferentes propostas possíveis para o ensino médio integrado.

Esta unicidade é um elemento de integração e de sentido na implantação do ensino médio integrado em toda a sua variabilidade de eixos, áreas, arranjos produtivos associados e organizações curriculares. Implantar o ensino médio integrado é mais do que reorganizar um currículo escolar dentro de uma instituição ou sistema de ensino. É se integrar em uma rede de superação e transformação das características com as quais se implantou o ensino médio e o ensino profissional no Brasil, de assunção da qualificação da função social deste ensino perante sua unificação, sua unicidade e sua omnilateralidade.

## 16. ENSINO MÉDIO CONCOMITANTE

A natureza dual com que o ensino médio se configurou historicamente no Brasil direcionou as redes de ensino para a configuração da dissociação entre a formação básica, geral e humanista, e a formação profissional, específica e técnica, de tal modo que Ramos (2008) ressalta que as disciplinas de formação geral eram organizadas no currículo para atender instrumentalmente à formação de caráter profissional, isto é, subalternamente, perspectiva esta típica aos cursos profissionalizantes vigentes durante a LDBEN de 1971.

O ensino concomitante surgiu com uma configuração próxima a esta organização dual, mas não necessariamente expressa da mesma forma que na LDBEN de 1971. Introduzida pelo Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997, a organização curricular concomitante previu que a educação profissional técnica seria organizada de forma própria e independente da organização curricular para o ensino médio, de modo que, ainda que estivesse localizada neste nível de ensino, não se relacionaria com o ensino médio de caráter geral.

Desta maneira, o ensino concomitante não implicou a subsunção dos conteúdos gerais para o suporte aos específicos, mas os dissociou de tal maneira que significou a independência entre os ensinos, ainda que estes

fossem de mesmo nível, como se o estudante nele matriculado em uma única instituição cursasse dois cursos isoladamente considerados, e no qual os docentes trabalhassem de modo estanque e sem relação direta entre seus projetos, suas ações e seu sentido do fazer educativo, sem considerar aqui a modalidade concomitante conveniada, onde, de fato, há duas instituições distintas.

Esta perspectiva favorecia o desenvolvimento de uma mentalidade educacional onde o professor formado para lecionar disciplinas do ensino básico enxergasse sua atuação como sendo exclusivamente de formação geral, e o professor de ensino profissional enxergasse sua atuação como sendo exclusivamente de ensino para a habilitação profissional. A desintegração entre os currículos favorecia assim uma assunção atitudinal na forma de conceber o papel docente, o papel da disciplina escolar, e o papel da própria escola e, com esta, a função do ensino médio.

Ao organizar o ensino médio desta maneira concomitante, ainda que melhor fosse do que alijar o ensino profissional por completo do ensino humanista, o currículo se viu diretamente afetado na sua possibilidade de se aproximar da reconstrução da totalidade dos fenômenos que envolvem o trabalho e de se aproximar da integração curricular que conecta os conteúdos escolares recontextualizados em uma unidade de sentido pedagógico.

Para Ramos (2008), o concomitante é uma forma de organização curricular que só faz sentido quando há a impossibilidade estrutural de uma unidade de ensino implantar a forma integrada. Kuenzer (2000) aborda o caráter que o ensino concomitante teve de complementação entre a formação clássica do ensino médio e a formação específica do ensino profissional. Embora as autoras corroborem quanto ao fato de que a formação integrada deva ser sempre prioridade na oferta de ensino de nível médio, Kuenzer (2000) considera que o ensino concomitante pode ser, alternativamente, implantado se obedecer a princípios de organização curricular onde se observe a carga horária curricular própria ao ensino básico e se assegure sólida formação geral, e onde a diversidade e flexibilidade curricular garantam democratização de acesso, mobilidade entre cursos e instituições, e certificação profissional.

Compreendida dessa forma, e racionalmente planejada, a flexibilização da formação profissional para o jovem poderá revestir-se de positividade, superando o caráter de aligeiramento e precarização geralmente presentes nessa modalidade de formação. Da mesma forma, permite ao jovem ingressar rapidamente no mundo do trabalho para assegurar sua sobrevivência, sem condená-lo para sempre a uma formação parcial. (KUENZER, 2000, p. 64)

O ensino concomitante é assim uma forma de organização do ensino que não enfrenta o problema da integração curricular entre os currículos para a formação geral e específica, da interdisciplinaridade e da educação de base unitária, mas que ao menos pode considerar a complementaridade do ensino e algum nível de proximidade com a formação integrada.

O ensino concomitante permaneceu como forma de ensino no Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004, que revogou o DEC 2.208/1997 supracitado, pormenorizando a possibilidade de o mesmo acontecer através de currículos independentes em uma mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, esta última podendo ocorrer ainda mediante convênios de intercomplementaridade, que visam o planejamento e o desenvolvimento da formação através de um projeto pedagógico unificado.

## **17. ENSINO MÉDIO SUBSEQUENTE**

O ensino subsequente apresenta a mesma matriz de criação disposta para o ensino concomitante, com gênese no DEC 2.208/1997 e com vigência superveniente pelo DEC 5.154/2004 até os dias atuais, muito embora

o Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959<sup>4</sup> já previsse que os alunos portadores de certificado de conclusão do 2º ciclo do curso de nível médio poderiam ser dispensados de matérias de cultura geral já ministradas naquele curso. Trata-se de uma modalidade de ensino ofertada exclusivamente após o ensino médio e, portanto, aos que já concluíram esta modalidade de ensino.

Devido a esta natureza, o ensino subsequente apresenta uma relação menos evidenciada com o ensino médio, quando, na verdade, se encaixa dentro do sistema de ensino básico em meio ao mesmo problema de integração e de organização curricular que o ensino concomitante, até mesmo de forma mais contundente. Como integrar os conteúdos da formação geral e formação específica quando se subentende que os primeiros já foram abordados? O fato de ensino médio, de caráter geral e muitas vezes alijado de sua relação com o trabalho como princípio educativo, já ter sido ministrado, implica que o ensino subsequente deva se desvincular dessa formação geral e aplicar-se somente com vistas à formação específica?

Ramos (2008) considera que, em uma perspectiva de formação continuada, o ensino subsequente permite que o estudante concluinte do ensino médio possa qualificar-se, atualizar-se ou diversificar-se profissionalmente, desde que não se configure no sistema de ensino como uma alternativa compensatória para aqueles que não cursaram o ensino superior, o que na prática geralmente acontece. Nesta hipótese, representa um retorno à perspectiva da classe de sujeitos que devem ter acesso à formação superior e os que devem estar restritos à formação para os trabalhos de menor complexidade, o que representaria uma perspectiva político-educacional de restrição do acesso ao nível superior.

Além do mais, a oferta de um ensino técnico subsequente ao ensino médio não o priva de enfrentar questões políticas e éticas próprias não apenas ao ensino integrado, mas ao nível de ensino médio, como o desenvolvimento do conhecimento mediado pelo trabalho como princípio educativo, da relação do trabalho com a ciência e a cultura, de sua perspectiva por contribuir para a emancipação do trabalhador e, em última instância, até mesmo para a necessidade de integrar conhecimentos gerais e específicos no currículo.

Não se trata de rever todos os conhecimentos no ensino médio de formação exclusivamente geral, mas de revisitar os que sejam necessários à aprendizagem e articulação dos conhecimentos predominantemente específicos, à apreensão sobre como a ciência se converte em meios de produção e de como a produção fomenta a pesquisa e o conhecimento científico, e até mesmo de recuperar a relação o sentido da totalidade do conhecimento que pode ou não ter sido evidenciada durante o ensino médio.

### **18. PLANO OU PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO**

O desenvolvimento curricular não se resume ao estabelecimento do currículo formal, prescrito, mas compreende os currículos reais e ocultos que perpassam o processo de ensino-aprendizagem e de escolarização como elemento da cultura. Os planos ou projetos pedagógicos de curso são esse instrumento formal, em sua acepção mais basilar e que converge como elemento de referência e validação de elementos burocráticos e de administração e supervisão escolar. Ao mesmo tempo, podem ser importantes para legitimar processos de escolha institucional acerca de concepções político-pedagógicas que norteiam o ensino, como meio de referendar sua gestão democrática, documentando escolhas realizadas pela comunidade escolar.

Esta dualidade característica do plano de curso faz com que nem se deve mistificá-lo, nem se deve prescindir de sua elaboração. Ao contrário, seu aprimoramento não deve ser abandonado, mas compreendido como espaço de consolidação das conquistas e lutas da comunidade escolar por um currículo que represente e configure suas identidades, suas escolhas e finalidades para o ensino, reconhecendo a capacidade que a linguagem possui para conformar a realidade.

Lopes e Macedo (2011) criticam como o planejamento curricular corresponde à “criação e aplicação de critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 63), onde os diversos

---

<sup>4</sup> Alterado pelo Decreto nº 49.304 de 21 de Novembro de 1960.

## VERBETES

---

elementos componentes do plano curricular prescrito (objetivos, metas, conteúdos, didática, avaliação e outros) se destinam à busca da eficácia educacional, da economia de tempo e de recursos. A visão ampliada sobre o plano curricular que as autoras apresentam considera que os planos de curso são também arbitrários, devendo ser desplanejados, isto é, não constituírem um dogma nem promoverem uma estática no desenvolvimento curricular, evitando-se transformá-los em instrumentos de poder político centralizado, onde a prática escolar se situa fora do espaço de decisão política, guiada por orientações definidas externamente.

Essa visão crítica acerca da relação entre currículo, plano de curso e a incidência proveniente de orientações externas, é acompanhada por Ciavatta e Ramos (2012), para quem a atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio no Brasil se efetou historicamente pela regulamentação do currículo, denotando como o Estado brasileiro promoveu o consentimento dos governados pela coerção ou pela participação da sociedade civil hegemônica para determinar a orientação das políticas públicas em educação.

Na construção de hegemonia pelos trabalhadores o conhecimento torna-se mediação de uma relação pedagógica entre grupos que querem educar a si próprios para a arte do governo. Ao identificar-se com a efetiva democracia, ela promove transformações profundas na estrutura e na superestrutura, gerando a crescente socialização do poder. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 33)

A disposição acerca dos currículos mínimos e da fração diversificada do currículo esteve disposta já na LDBEN de 1961, determinando para o segundo ciclo (equivalente ao ensino de nível médio) dos cursos industriais a inclusão de disciplinas específicas do ensino técnico, acrescentadas de cinco disciplinas do colegial secundário, sendo uma optativa de livre escolha dos estabelecimentos de ensino.

A LDBEN de 1971, ao tentar promover a profissionalização compulsória de todo o ensino médio público e privado, estabeleceu originalmente que os currículos do ensino de 2º grau teriam um núcleo nacional comum e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. Cabia assim aos planos de curso escolher a parte diversificada e cumprir o núcleo comum determinado pelo Conselho Federal de Educação, que fixava ainda o mínimo exigido para cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. Os planos ou projetos de curso tinham a conotação de referir assim à dimensão curricular formal, burocrática e administrativa, regulados legalmente pela determinação do Conselho Federal de Educação em seus conteúdos e carga horária.

Este regramento permaneceu por bastante tempo vigente, tendo sido apenas flexibilizada a habilitação profissional, que deixou de ser obrigatória, pelo Parecer CFE 76/1975, e confirmado pela Lei nº 7.044 de 1982. No entanto, a regulamentação pelo hoje Conselho Nacional de Educação quanto aos currículos mínimos, relação entre formação geral e específica e a difícil integração entre estas formações permanece uma tendência até os dias atuais.

Assim, já na vigência da LDBEN de 1996, a “era das diretrizes” (CIAVATTA; RAMOS, 2012) configurou não apenas o caráter dos planos de ensino, como a sua exigência. Primeiramente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE CEB nº 04 de 1999) organizaram a educação profissional por áreas profissionais, definindo seus caracteres, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas para as habilitações, a serem dispostas na organização curricular de cada escola através dos projetos pedagógicos e planos de curso.

Estes planos ou projetos de curso foram dotados de uma estrutura contendo justificativa e objetivos do curso, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular, critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, critérios de avaliação, instalações e equipamentos, pessoal docente e técnico, e certificados e diplomas a serem expedidos, além de informações adicionais acerca da prática profissional e do estágio.

Na época desta DCN, a estrutura obrigatória para o plano de curso estava disposta apenas para a educação profissional, tendo em vista que o currículo era cindido entre ensino técnico e ensino médio, efeito provocado pelo supracitado DEC. 2.208/1997. O ensino médio, em seu conteúdo geral, apresentava uma DCN

## VERBETES

---

própria (Resolução CNE CEB Nº 03 de 1998), que era silente em relação à elaboração de um plano de curso.

A DCN para o ensino médio previa a elaboração de propostas pedagógicas pelas escolas, um conceito em tese menos burocrático e mais orgânico, onde constariam os currículos de cada escola e as competências básicas, conteúdos e formas de tratamento desses conteúdos. Assim, era um documento a ser construído de forma mais complexa, contendo as finalidades para o ensino médio, princípios e competências associadas à Base Nacional Comum, e organizada por áreas de conhecimento.

Se por um lado era menos burocrática, por outro lado essa DCN não era menos prescritiva, pois definia a atenção a essa base comum, estabelecendo inclusive a obrigatoriedade do ensino de algumas disciplinas, e reservava apenas uma fração para a parte diversificada, assim como ocorria desde a LDBEN de 1961.

Essa cisão entre as DCN e os currículos para a educação profissional e o ensino médio criava uma situação onde para um era necessário haver um plano de curso com estrutura e componentes pré-definidos, e para outro haver um projeto com características diferentes e organizado de outra maneira. Esta disparidade só seria resolvida com a superveniência do DEC 5.154/2004 que, criando o ensino integrado, culminaria com a Resolução CNE CEB 001 de 2005, que atualiza as DCN divididas e incluiria a previsão de um currículo para o ensino integrado mediante a elaboração de planos de curso técnico de nível médio e projetos pedagógicos unificados.

Até os dias atuais, a estrutura requerida de um plano de curso para o Ensino Médio Integrado permanece muito próxima à exigida pela DCN de 1999. As Resoluções CNE CEB 06/2012 e CNE CP 01/2021 orientam sobre a observação, em um plano pedagógico de curso, da identificação do curso, da justificativa e dos objetivos, dos requisitos e formas de acesso, da organização curricular, do perfil de qualificação dos professores, instrutores e técnico-administrativos, dos certificados e diplomas a serem emitidos, da infraestrutura física e tecnológica, identificando biblioteca, laboratórios, instalações e equipamentos, e da identificação das atividades de estágio supervisionado obrigatório, quando estiver prevista sua realização para o curso.

Entre as DCN de 2012 e as de 2021, poucas alterações foram introduzidas em relação a essa estrutura. No que tange à mensuração do perfil profissional de conclusão do curso, acrescentou-se a necessidade de apresentar o perfil profissional de saídas intermediárias e de especializações técnicas, quando previstas no PPC. A nova DCN de 2021 também reforça o seu caráter de não mais restringir-se à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas de dedicar-se também ao nível superior, disciplinando os cursos tecnólogos.

Sobre a mensuração de critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, incluiu-se a necessidade de que ocorra mediante a avaliação e reconhecimento de competências profissionais constituídas. Também os critérios e procedimentos de avaliação ganharam a observação explícita de que se trata da avaliação da aprendizagem. Houve ainda a necessidade de informar o prazo máximo para a integralização do curso. O tratamento da prática profissional e sua relação com o estágio foi simplificado, de modo que contempla a prática profissional intrínseca ao currículo e o estágio profissional supervisionado. Em relação à elaboração e organização de um Plano Pedagógico de Curso para o Ensino Médio Integrado, a nova DCN 2021 traz ainda um conjunto de princípios reconfigurados em relação à DCN anterior, que destaca a adequação e coerência do curso com o PPP e com o regimento escolar da instituição de ensino, da articulação com o mundo do trabalho, tecnologias e avanços dos setores produtivos, correlação entre perfil profissional, itinerários formativos e competências profissionais, e organização curricular por áreas, projetos, núcleos temáticos ou outras formas de organização pautadas na interdisciplinaridade, contextualização e integração, e avaliação da execução do respectivo PPC, dentre outros.

Desta maneira, além de mais completo que as DCN anterior ao prever alguns princípios que buscam dotar o PPC de maior eficácia na integração do conhecimento, as novas DCN estabelecem ainda a necessidade de avaliação e revisão do plano de curso, buscando torná-lo um instrumento mais orgânico e em constante desenvolvimento. Todavia, em que pese a iniciativa de atribuir aos planos de curso esse protagonismo e capacidade de adaptação, esses documentos serão sempre a fração mais estática, mais formal e mais regulamentadora do currículo escolar.

Ao desenvolver, avaliar e reelaborar um plano pedagógico de curso, é importante ter sempre em mente que o objetivo principal não é a transformação do documento, mas sim a transformação do currículo como um todo e da potencialidade deste para atingir à finalidade de transformação social através da educação, em sintonia

com Gramsci (2001) quando este ressaltava que cabe aos educadores – e não ao plano de curso – a tarefa de promover essa transformação, e em direção à conquista de uma escola unitária, de formação humanista mas que também se destine à formação das capacidades de trabalho intelectual.

## 19. COMPONENTES CURRICULARES

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica – Resolução CNE CP 01/2021 – manifestam princípios para o desenvolvimento de uma organização curricular que assegure a interdisciplinaridade tanto no PPC, como na prática pedagógica e nas estratégias educacionais cotidianas.

Em que pesem as considerações sobre interdisciplinaridade já apresentadas no verbete supracitado, sobre a pertinência desta tanto para os conhecimentos escolarizados como para a própria organização do conhecimento científico, por objetivar a unicidade no tratamento do conhecimento sobre o fenômeno humano na organização do currículo escolar, Lopes (2008) compreende que as disciplinas escolares não devem ser organizadas exclusivamente pela mesma lógica das disciplinas científicas. Esta correspondência dificulta a integração das atividades e a discussão acerca das questões sociais, favorecendo a fragmentação do conhecimento escolar.

As novas DCN, ao postularem a superação dessa fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular, propõem a flexibilização dos conteúdos enquanto estratégia favorável à melhor compreensão dos significados e da indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional no processo de ensino-aprendizagem.

A organização do conhecimento escolar pode ser também realizada de forma diferente a das disciplinas escolares tradicionais que funcionam de acordo ou com os saberes disciplinares de referência, ou com as competências e habilidades que se pretende desenvolver, e pode caminhar por componentes curriculares onde diferentes campos das ciências, experiências profissionais, fenômenos sociais, aspectos culturais e interesses coletivos contribuem para conformar componentes mais contextuais e interdisciplinares, concebendo o currículo como um elemento produtor de cultura.

Sobre a seleção do conhecimento que compõe a organização do currículo escolar, Lopes e Macedo (2011) evidenciam diferentes formas de seleção e organização dos conhecimentos ou matérias escolares, e ressaltam o problema da validação de diferentes critérios que legitimam alguns saberes em detrimento de outros:

Esse valor superior de verdade de alguns saberes, capaz de fazer com que eles sejam legitimados como conhecimentos em detrimento de outros saberes que não o são, nem sempre é fundamentado nos mesmos critérios. Os critérios podem ser acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 91)

Segundo as autoras, conteúdos de ensino são quase sempre organizados de forma disciplinar, o que compreende também um currículo real e oculto que se materializa na forma como se controlam os saberes, os sujeitos, o espaço-tempo escolar e o processo ensino-aprendizagem, através de grades horárias, da avaliação e até mesmo da formação docente ou da aprovação em exames de avaliação do ensino e de progressão escolar (concursos e vestibulares) e emissão de certificados ou diplomas específicos.

Muito embora o conceito de componentes curriculares não escape da mesma crítica a que a organização disciplinar se submete, podendo inclusive reproduzir as mesmas limitações, seu conceito é mais amplo e não se restringe somente à forma de organização das disciplinas comuns, mas também a outras formas de organização do ensino que compõem o currículo de um curso. A organização de componentes curriculares pelas DCN para a

## VERBETES

---

Educação Profissional e Tecnológica busca adotar um conceito que permita a construção de diferentes trajetórias educacionais inter-relacionadas dentro de um sistema de ensino, isto é, de flexibilização curricular.

Estas DCN reforçam, como princípio, a organização curricular através de itinerários formativos, enquanto conjunto múltiplo e diversificado de elementos articulados por itinerários de profissionalização praticados no mundo do trabalho, por estruturas sócio-ocupacionais ou por fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos através de cursos ou programas de ensino. A forma de articular esses elementos acontece academicamente através de disciplinas, unidades, módulos ou blocos, bem como através de atividades acadêmicas mais específicas como atividades complementares, trabalhos de conclusão de curso, práticas e estágios profissionais, atividades de extensão, de iniciação científica ou de participação em ações de pesquisa.

Esses itinerários podem acontecer dentro de um mesmo curso, ou ainda horizontalmente entre cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico, ou verticalmente pela sucessão progressiva de cursos ou certificações desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica, obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências.

Esses itinerários formativos encontram apoio no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, onde é possível encontrar as qualificações profissionais passíveis de serem conferidas anteriormente à habilitação de Técnico (saídas intermediárias), como encontrar também as especializações técnicas (formação continuada) passíveis de serem conferidas após a habilitação, além dos cursos superiores de Tecnologia, Licenciaturas e Bacharelados que articulam a continuidade do curso técnico. Para o caso dos cursos tecnólogos, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia complementa ainda melhor essa informação.

O Ensino Médio Integrado apresenta na sua essência uma concepção de educação omnilateral, que almeja a formação humana ampla e que não se restrinja à formação de competências específicas para o trabalho. Esta concepção converge com a compreensão do trabalho como um princípio educativo, que não coopere com a finalidade de focalizar a educação ao serviço da preparação para o mercado de trabalho, mas onde esta seja o elemento de articulação com a ciência e a cultura.

Esta perspectiva é contradita pela existência de referenciais que se separam conforme sua natureza específica ou geral. Se para a formação específica o CNCT e a RES CNE CP 01/2021 emprestam referenciais curriculares, para a formação geral a Base Nacional Curricular Comum (2018) empresta outros referenciais, que se aproximam ou se distanciam em alguns pontos dos primeiros.

Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 16) é possível encontrar referências curriculares próximos, que enfatizam o currículo em ação, a adequação à realidade e autonomia locais, a contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, o envolvimento da comunidade escolar na elaboração destes componentes e na adoção de estratégias colaborativas de gestão democrática do ensino-aprendizagem. Todavia, a BNCC agrega uma visão educacional também pautada pela ideia da formação de competências no estudante, onde o ensino se orienta para a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

A ambiguidade da aproximação-distanciamento entre documentos como a BNCC e as DCN-EPT e, principalmente, entre as perspectivas de omnilateralidade e de competências para o Ensino Médio Integrado, já estava sintetizada em Martins (2000), quando esta discorreu sobre como as referências curriculares no Brasil se caracterizam pela ausência de enfrentamento sobre pontos cruciais como, por exemplo, discutir a forma como a produção moderna de bens e a promoção da vida humana em solo nacional se associam à incapacidade governamental do Estado brasileiro por enfrentar o desemprego estrutural, a ampliação e a concentração do poder pelas organizações econômicas e, principalmente a desigualdade socioeconômica e ambiental.

Sobre a capacidade que esses tipos de documentos possuem para a organização de um ensino que se oriente à superação dessas desigualdades, a autora pontua:

Todo programa de governo expressa um mundo normatizador que sofre uma releitura por parte das escolas e dos profissionais da educação. O programa de reforma do ensino médio está sujeito à mesma dinâmica: entre o discurso governamental e as normas oficiais e/ou

legais, haverá, necessariamente, um processo de ressignificação dessas orientações, originando um produto híbrido que se revelará apenas nas e pelas práticas dos educadores. (MARTINS, 2000, p. 18)

Na elaboração de componentes curriculares para o Ensino Médio Integrado, trata-se assim da necessidade de dialogar com esses documentos de referência sem que se abandone a elaboração de um currículo que, não apenas na sua versão formal, mas em seu cotidiano e práticas escolares, se oriente para a superação das desigualdades sociais e para a transformação social das condições de vida e de produção.

## 20. EMENTA

Elemento comum presente em um plano pedagógico de curso são as ementas das disciplinas que compõem o curso, geralmente dispostas em um rol (ementário) em anexo ao documento principal ou no capítulo reservado à matriz curricular.

Geralmente mais vinculadas à mensuração das informações acerca das disciplinas do que da diversidade possível que os componentes curriculares podem configurar, não se observa uma padronização das informações que uma ementa possa ou deva relacionar. Entretanto alguns elementos importantes para serem considerados.

As ementas devem apresentar o eixo e a área tecnológica a que se destinam, o nome do componente curricular cujas informações correlaciona, sua respectiva carga horária total no período (ano ou semestre) e na semana. Sobre esta carga horária, é importante considerar que a carga horária de conteúdos gerais ou específicos que o curso obrigatoriamente precisa atender é regulamentada pelos respectivos referenciais (CNCT, BNCC, LDB) em horas-relógio. O Conselho Nacional de Educação já se manifestou de que a prestação das atividades educacionais não contempla acompanhamentos através de horas-aula, que é um conceito ajustado em dissídios trabalhistas e que diz respeito ao valor salário-aula, não repercutindo na organização e funcionamento dos cursos (Parecer CNE CES 228/2004), e que a atribuição de horas-aulas não deve ser feita com prejuízo ao cumprimento das cargas horárias totais dos cursos (Resolução CNE CES 03/2007).

A ementa compreendida enquanto documento pode também conter um campo específico de mesmo nome, onde se descreve um resumo dos conteúdos que serão desenvolvidos naquele componente curricular. Os objetivos de aprendizagem são o campo onde se descreve o que se pretende desenvolver a partir destes conteúdos definidos, e se relacionam mais com o que a escola e o docente pretendem promover com aquele componente curricular.

Por sua vez, as habilidades e/ou competências é outro campo que pode estar disposto nas ementas, e que se relaciona mais com o que os discentes deverão poder-saber fazer ao final daquele componente. Assim, se o objetivo de aprendizagem se refere mais à ação que o docente promoverá através do conteúdo, as habilidades e competências se referem mais ao que os discentes aprenderão a partir dos conteúdos, métodos e inserção didática do docente, mediados ainda pela turma e pelas estratégias e instrumentos do processo ensino aprendizagem. As orientações metodológicas são outro elemento a constar na ementa de disciplina, tendo em vista que tais orientações, incluindo estratégias de execução, presencial ou à distância, estão previstas nas novas DCN-EPT 2021 para serem descritas nos PPC, assim como a indicação das bibliografias básicas e complementares.

Neste sentido, embora as orientações metodológicas não precisem estar diretamente relacionadas ao componente curricular, sua alocação junto a estes, e no espaço da ementa, permite apresentar metodologias específicas e pertinentes a cada componente do currículo, tornando-as mais orgânicas perante estes. A avaliação da aprendizagem é outro elemento obrigatório para constar nos PPC, onde tanto se pode fazer menção aos regulamentos gerais do sistema ou unidade de ensino sobre avaliação, como se pode utilizar das ementas para descrever processos ou procedimentos específicos a serem adotados em cada componente do currículo, com suas especificidades e características.

Ainda que as ementas constituam a parte mais formal e burocrática do currículo escolar, sua pormenorização e tratamento cuidadosos podem minimizar esse aspecto administrativo e favorecer também uma comunicação e compreensão da comunidade escolar acerca da relação e da importância de cada componente dentro do currículo, de sua forma de desenvolvimento e, até mesmo, da relação entre esse componente e outros do currículo ou com o mesmo componente ofertado em outras instituições.

Os planos pedagógicos não devem resumir-se a um conjunto de ementas, tampouco podem prescindir delas, e não se deve descuidar de que sejam elaboradas apresentando um conjunto de informações aptas a mensurar parte significativa do processo de ensino-aprendizagem a que se pretende desenvolver dentro de cada componente do currículo. Sua elaboração deve atender aos processos de gestão democrática e participativa do ensino, em meio à contextualização dos conteúdos e objetivos propostos pelos sistemas de ensino orientados perante as práticas e realidade do cotidiano escolar.

Todavia, também não devem se caracterizar pelo engessamento do processo ensino-aprendizagem, amenizando assim seu caráter prescritivo e potencializando a organicidade do ensino. Para tanto, a revisão dos planos pedagógicos de curso é um fator importante para readequar essas ementas às necessidades efetivas dos sujeitos da aprendizagem e sua relação com o mundo do trabalho, revisão esta pautada na necessidade de atualização permanente da organização curricular dos cursos, e com fundamento em dados, pesquisas e articulação junto aos setores produtivos.

## **21. CARGA HORÁRIA CURRICULAR NA EPTNM**

A questão da carga horária é um aspecto importante dos planos pedagógicos de curso, que se relaciona diretamente com outros como o direito à educação escolar, a integração curricular, aspectos trabalhistas e outros.

Acerca da necessidade disposta pela LDBEN de 1996, e esclarecida pelo Conselho Nacional de Educação, de que a prestação das atividades educacionais deve ser regulamentada e acompanhada em termos de horas-relógio, e não em horas-aula, a carga horária do ensino médio integrado se baliza entre o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e na LDBEN de 1996.

A recente reforma do ensino médio, promovida pela Medida Provisória nº 746 de 2016, e ratificada por sua conversão na Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, alterou a LDBEN de 1996 para dispor a nova Base Nacional Comum Curricular e, com esta, que a carga horária destinada aos conteúdos de formação geral contemplados pela BNCC não poderá exceder a mil e oitocentas horas da carga horária total para o ensino médio.

Enquanto que a LDBEN de 1996 anterior à edição desta Medida Provisória estabelecia que a carga horária seria de oitocentas horas por ano, aplicadas sobre um ensino médio de, no mínimo, três anos, totalizando assim duas mil e quatrocentas horas mínimas de conteúdos de formação geral no ensino médio, a LDBEN de 1996 recentemente alterada reduziu significativamente esta carga horária. Desta maneira, reduziu-se a carga horária destinada à formação geral de um piso de 2.400 horas totais para um teto de 1.800 horas totais, o que significa uma redução de, pelo menos, 25% na carga horária destinada aos componentes humanistas do currículo.

Os efeitos imediatos dessa inovação trazida pela reforma do ensino médio sobre a distribuição da carga horária foram o de reduzir a carga horária total do ensino médio, e o de aumentar a proporção de conteúdos de formação específica perante os de formação geral. Neste sentido ainda, as DCN-EPT 2021 ratificaram essa redução, e estabeleceram que os cursos de ensino técnico articulados com o Ensino Médio, tanto em sua forma integrada como em sua forma concomitante intercomplementar, terão carga horária conjunta que totalizará o mínimo de três mil horas, nela reservada uma carga horária máxima de mil e oitocentas horas para a BNCC.

Esta reserva converge com o fato de que, no atual CNCT 2016, a carga horária máxima prevista para cursos técnicos consiste em mil e duzentas horas. No entanto, o fato de as mil e oitocentas horas dedicadas à

BNCC serem um teto<sup>5</sup>, pode comprometer o caráter geral-humanista do ensino médio e reaproximar os currículos escolares da profissionalização pretendida pela LDBEN de 1971, que profissionalizou o ensino médio em detrimento do ensino geral, direcionando a formação escolar secundária para a inserção imediata dos jovens no mercado de trabalho.

No mais, o fato de haver vários cursos previstos no CNCT 2020 cuja carga hora mínima é de oitocentas ou de mil horas, o teto de mil e oitocentas horas para conteúdos da BNCC, associado ao mínimo de três mil horas para o ensino médio integrado/concomitante intercomplementar, ocasionará com que os cursos cuja carga horária mínima prevista no CNCT seja de oitocentas ou mil horas ampliem, na prática, os conteúdos de formação específica em direção às mil e duzentas horas dos demais, ressalvada a hipótese de inclusão de componentes curriculares interdisciplinares e não organizados expressamente em acordo com os saberes disciplinares acadêmicos.

Esta demarcação de conteúdos gerais e específicos é um desafio à interdisciplinaridade nos currículos para o ensino médio integrado. A reserva ou teto de carga horária exclusiva para um e para outro, entretanto, é um fato limitador da possibilidade de arranjos curriculares interdisciplinares, na medida em que exige que se configurem os componentes curriculares de forma mais rígida, para justificar e atender às exigências impostas pelas DCN-EPT 2021.

Tal perspectiva já estava presente nas DCN de 2012 que, apesar de prever escores maiores para a carga horária mínima total dos cursos (3.000, 3.100 e 3.200 horas conforme o curso) e de não contemplar um teto para conteúdos referentes à formação geral (BNCC), já dialogavam com o limite imposto pelo CNCT 2016 (também de 800, 1.000 e 1.200 horas conforme o curso). Assim, ainda que as DCN de 2012 postulassem um princípio de contração<sup>6</sup>, a reserva de carga horária destinada aos conteúdos gerais ou específicos isoladamente considerados favorecia o estabelecimento de currículos mais demarcados quanto ao enquadramento disciplinar geral ou específico, impactando indiretamente a interdisciplinaridade curricular através do cumprimento à regulamentação de carga horária.

## 22. PRÁTICA PROFISSIONAL NA EPTNM

A prática profissional é um elemento curricular fundamental para a educação profissional e tecnológica, que visa promover a articulação entre a teoria e a prática, contextualizar a formação geral/específica em suas relações com os espaços, técnicas e instrumentos do trabalho, demonstrar a materialidade e aplicabilidade dos fundamentos técnico-científicos que embasam os processos produtivos, e ainda conectar o ambiente institucional de ensino com o lócus de exercício e das relações de trabalho. Constitui assim o meio principal pelo qual se organiza e compõe o currículo do ensino médio integrado.

De forma extracurricular, e até mesmo extraescolar, a prática profissional oriunda das vivências de trabalho pode compor o currículo escolar através do aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores diretamente relacionadas ao perfil profissional de cada curso, adquiridas no âmbito do ensino médio ou de qualificações e cursos da educação profissional de nível básico, mas também pelo trabalho ou por processos formais ou informais, respectivamente mediante a avaliação ou certificação profissional do aluno.

Por sua vez, da forma prevista para integrar o currículo, a prática profissional contempla um conjunto de atividades intrínsecas ao currículo ou de atividades realizadas em situações reais de trabalho, mas supervisionadas pela instituição escolar e que integram seu plano de curso. As práticas profissionais intrínsecas são aquelas desenvolvidas nos próprios ambientes de aprendizagem da escola ou organizadas pelo processo

---

<sup>5</sup> Antes a carga horária da formação geral tinha um piso mínimo, o que chegou a constar no Parecer CNE CP nº 7 de 2020, mas foi alterado no Parecer nº 17/2020 e enfim na Resolução nº 1/2021, ambos do CNE CP.

<sup>6</sup> Nas DCN EPTNM 2012, embora um curso cujo CNCT previsse carga mínima de 1.200 horas de formação específica teria, em tese, que somar 2.400 horas de formação básica, totalizando 3.600 horas totais, o princípio de contração permitia prever somente 3.200 horas, considerando-se que naturalmente alguns componentes trabalhariam elementos dos componentes inversos. Este princípio foi suprimido nas DCN EPT 2021, e as cargas horárias totais foram generalizadas pela menor mínima que as DCN EPTNM 2012 previam, de 3.000 horas.

## VERBETES

---

pedagógico desta, tais como oficinas, laboratórios, empresas de caráter pedagógico, projetos de pesquisa ou de intervenção, visitas técnicas e atividades específicas de experimentações, simulações e observação, que devem estar dispostas nos planos pedagógicos de curso e, por vezes, inseridas nos programas e metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação dos componentes curriculares.

As atividades em situação real de trabalho são denominadas como de estágio profissional supervisionado, e se constituem em ato educativo institucional, caso estejam previstas no plano pedagógico de curso. Neste caso, possuem regulamentação específica através da Resolução CNE CEB Nº 01/2014, que define diferentes modalidades de estágio curricular supervisionado – obrigatório e não obrigatório, sócio-cultural ou de iniciação científica (com forma de atividade de extensão) incluso ou não incluso no plano pedagógico de curso, e estágio civil em projetos de prestação de serviço de defesa civil e de serviços voluntários de relevante caráter social, previstos no plano pedagógico de curso.

Conforme as DCN-EPT 2021, a carga horária curricular mínima dos cursos de ensino médio integrado abará as práticas profissionais intrínsecas previstas em seu plano pedagógico de curso, exceto quando tratar-se de estágio supervisionado, hipótese em que sua carga horária deve ser acrescentada à carga horária mínima dos cursos técnicos de nível médio.

A Resolução CNE CEB Nº 01/2004 define que as práticas profissionais intrínsecas ao currículo e as atividades de estágio profissional supervisionado serão ser consideradas no plano pedagógico de curso sem que uma substitua a outra, mas que se complementem, embora para a maioria dos cursos a previsão de estágio supervisionado não seja obrigatória. Também a Lei Nº 11.788 de 2008, conhecida como Lei do Estágio, deve ser observada para a elaboração de planos de realização do estágio, uma vez que esta lei estabelece requisitos e condições a serem obrigatoriamente observados, tais como celebração de contratos, de seguro em favor do estudante, de designação de supervisor, pelo concedente, e de professor-orientador, pela instituição de ensino, dentre outras exigências.

A female worker in a yellow hard hat and safety glasses is focused on her work in a factory. She is wearing a red and white plaid shirt and black gloves, and is using a tool to work on a metal part. The background shows various industrial components and machinery.

# NORMATIVAS



# EIXO CONSTITUIÇÃO E DIREITOS HUMANOS



## 1. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

A Constituição Brasileira de 1988 foi promulgada trazendo um ideal de redemocratização do país, instituindo um Estado Democrático de Direito que visa assegurar aos cidadãos o gozo dos direitos individuais, sociais e políticos, baseada em valores como a igualdade, a justiça e a harmonia social através de uma sociedade fraterna, plural e sem preconceitos.

Vários dispositivos constitucionais estão direta ou indiretamente relacionados à formulação de planos ou projetos pedagógicos para o ensino escolar em geral e para o ensino médio, afetando assim também ao ensino médio integrado, ainda que este seja superveniente. Entre seus fundamentos, a República Federativa do Brasil compreende a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e o pluralismo político como fundamentos que devem reger as relações intermediadas também na e pela escola. Por exemplo, a busca por um tratamento justo, igualitário e digno entre os integrantes da comunidade escolar é um objetivo que deveria ser central ao currículo de qualquer escola, e que dá origem a outros dispositivos que se desdobram em orientações para o currículo.

Assim, são objetivos do Estado brasileiro construir-se uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional e promova o bem estar a todos, para que se reduzam as desigualdades sociais e regionais e se combatam os preconceitos de qualquer natureza, seja por origem, por raça, sexo, cor ou idade, dentre outros. A educação profissional e tecnológica tem como finalidade se organizar com os arranjos produtivos locais e atuar para o desenvolvimento nacional através da equidade regional, buscando auxiliar no desenvolvimento de todas as regiões do país, no respeito a todas as culturas, observando e valorizando a natureza de todos os indivíduos e suas singularidades, princípios estes que convergem inteiramente com a Constituição brasileira.

A Constituição de 1988 estabeleceu seu compromisso com os Direitos Humanos, notadamente afirmados ao artigo 5º, trazendo um rol de garantias fundamentais ao direito à vida, à igualdade sobre as relações de gênero entre homens e mulheres, ao tratamento digno e à livre manifestação de pensamento e de expressão intelectual, artística, científica e de comunicação sem censura, e de livre exercício do trabalho e profissões, respeitadas as qualificações profissionais necessárias ao seu exercício e dispostas em lei.

Todos estes fundamentos, valores e direitos devem não apenas ser observados nas relações escolares, como devem também fazer parte do currículo escolar. A educação, direito social constitucionalmente previsto, se desenvolvida fora destes parâmetros, não atuará pela observância da Constituição e de seus preceitos. Com base nesta obrigação imposta às instituições escolares de qualquer nível de ensino, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CNE CP Nº 1 de 30 de Maio de 2012<sup>7</sup>, que obriga aos sistemas de ensino à adoção de conceitos e práticas fundadas nos Direitos Humanos, a serem adotados sistematicamente por todas as instituições educacionais.

Lembre-se que a própria Constituição determina que a lei deve punir a discriminação de direitos e liberdades fundamentais nela previstas, e as relações interpessoais, práticas e conteúdos escolares não estão isentos dessa proteção. Todavia, não infringi-las também não significa considerá-las, de modo que as DCN para a Educação em Direitos Humanos constituem um importante instrumento para o favorecimento do trabalho escolar pautado na observância desses direitos e garantias.

Dentre esses direitos, a vedação à prática do racismo e proteção contra este tipo de conduta constitucionalmente criminalizada merece atenção, posto que, de um longo e sofrido processo de luta e por conquista de justiça, decorre a Resolução CNE CP nº 01 de 17 de Junho de 2004<sup>8</sup>, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

---

<sup>7</sup> Vide também o Parecer CNE CP nº 08 de 2012, que deu origem à Resolução.

<sup>8</sup> Vide também o Parecer CNE CP nº 03 de 2004, que deu origem à Resolução.

# NORMATIVAS

---

Estas diretrizes se destinam a todo o sistema de ensino, e devem afetar principalmente à formação inicial e continuada de professores, como forma de atuar já no currículo da formação docente para se desdobrar no desenvolvimento do currículo para a educação básica, elaborado por esses profissionais. Elas se conectam ainda à valorização constitucional da cultura, sendo dever do Estado garantir o acesso e valorização das diferentes manifestações culturais nacionais, protegendo as provenientes das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e a valorização da diversidade étnica e regional. Em termos de currículo, há inclusive a obrigatoriedade de que o ensino da História do Brasil considere as contribuições de diferentes culturas e etnias na conformação do povo brasileiro.

Entretanto, a materialização dos direitos humanos vai muito além de terminar com sua previsão normativa em leis ou resoluções que determinem o currículo, e consiste em um processo cotidiano de luta por sua efetivação e por sua sedimentação nas relações institucionais, culturais e interpessoais, motivo pelo qual se conecta profundamente com o direito à Educação. A Educação, direito de todos e dever concorrente entre o Estado e a família, deve ser promovida com a colaboração da sociedade, na busca pela efetivação do serviço essencial e de natureza pública que vise ao desenvolvimento dos indivíduos tanto quanto ao preparo para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho.

Os princípios que constitucionalmente norteiam a educação nacional são os mesmos que devem nortear os sistemas de ensino a planejar suas ações: garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade no ensino-aprendizagem, na pesquisa e divulgação, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas em instituições públicas ou privadas de ensino, gestão democrática do ensino público e busca por qualidade, dentre outros.

Para tanto, o Estado deve efetivar a educação mediante a progressiva universalização do ensino médio gratuito, aqui compreendido o ensino médio integrado, o atendimento ao educando por meio de programas suplementares de materiais didático-escolares, transporte, alimentação e assistência à saúde – que podem estar previstos nos planos ou projetos de curso e, principalmente, pelo atendimento educacional especializado, também a serem previstos nos planos pedagógicos.

Aliás, a Educação Especial é protegida por tratados internacionais<sup>9</sup>, e foi recentemente reafirmada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Nº 13.146 de 2015, que prevê a promoção de acessibilidade, desenvolvimento de tecnologias assistivas e diminuição de barreiras como forma de favorecer a inclusão no ensino escolar regular, bem como adaptações ao acesso e profissional de apoio escolar dedicado ao suporte dos estudantes com necessidades específicas.

Estas adaptações e atendimento possuem regulamentações próprias que tratam da prioridade de atendimento e promoção de acessibilidade para o público da educação especial. A atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais responde ao supracitado direito à igualdade de oportunidades e à proteção contra a discriminação, que restrinja ou exclua o exercício de direitos dessas pessoas. De modo geral, estes dispositivos legais pormenorizam os dispositivos constitucionais e emprestam conceitos a serem observados nos planos ou projetos, ou ainda funcionam como norteadores de acessibilidade e adaptações às instituições, com vistas a promover a educação inclusiva e não discriminatória.

A Constituição de 1988 define ainda a necessidade de estabelecer Planos Nacionais de Educação – PNE, através de leis que têm sua vigência decenal, estando no momento em vigência a Lei Nº 13.005 de 25 de Junho de 2014, que definiu o PNE para o decênio de 2014 a 2024. Neste Plano estão definidas as diretrizes, objetivos, metas e estratégias que conduzem, dentre outros, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do País. A educação é um direito social tanto quanto o trabalho, e os objetivos do PNE revelam a articulação entre Trabalho e Educação.

A relação entre o trabalho e a educação está contemplada também nos direitos e garantias fundamentais, ao dispor a Constituição de 1988 que aos trabalhadores são reservados o direito de melhoria de sua condição social, viabilizada pela proibição à distinção entre o trabalho manual, o trabalho técnico e o trabalho

---

<sup>9</sup> Decreto Legislativo 186 de 2008, que trata da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência; Decreto Legislativo 198 de 2001, que trata da Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

# N O R M A T I V A S

---

intelectual, classificações estas que guardam proximidade com a história da educação profissional no Brasil, cuja dualidade estrutural é um cenário a que se pretende combater com o ensino médio integrado.

O trabalho se integra como base para a promoção do bem-estar e da justiça social, articulado ao desenvolvimento da pesquisa e capacitação científico-tecnológicas orientadas para a solução dos problemas nacionais e para o desenvolvimento dos sistemas produtivos regionais e nacional.

Trabalho, educação, ciência e tecnologia devem ainda orientar-se à promoção do desenvolvimento social através da efetivação de um meio ambiente sustentável. O meio ambiente equilibrado é um direito e bem de uso comum do povo e, assim como a Educação e o Trabalho, impõe ao Estado o dever de defendê-lo e preservá-lo. Cabe ao Poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, de modo que a Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999 determinou a Política Nacional de Educação Ambiental.

Esta política, posteriormente regulamentada pelo Decreto Nº 4.281, de 25 de Junho de 2002 e pela Resolução CNE CP nº 02 de 2012, concebeu a educação ambiental em consonância com os preceitos constitucionais, e propôs a educação ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, a ser articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Neste sentido, todas as disposições do CNE e apresentadas de forma conexa à Constituição de 1988 proveem do Conselho Pleno, e abarcam toda a Educação Escolar, da educação infantil ao ensino superior.

Link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

**Principais Artigos Indicados para Consulta:** 3º, 5º, 6º, 7º, 18, 19, 22, 24, 37, 193, 205 a 208, 211, 214 a 216, 218, 220, 225, 227, 231 e 242.

## 2. RESOLUÇÃO CNE CP Nº 1 DE 2012 – DCN PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Decorrente de todos os preceitos constitucionais supracitados, a Resolução CNE CP Nº 1 de 2012 trata das Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos<sup>10</sup>, e se refere às práticas educativas que respeitem aos Direitos Humanos, através de processos de promoção, proteção e efetivação de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, e de sua responsabilização para a garantia à igualdade e à dignidade humana.

Conforme estas diretrizes, aos sistemas e instituições de ensino cabem a adoção de princípios que guardem proximidade à formação humana integral, pautando-se pela multidimensionalidade no processo de ensino, mediante a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e de sua relação com os contextos locais, nacionais ou internacionais, a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem esses direitos, o empreender uma formação consciente em níveis cognitivo, social, cultural e político através de processos metodológicos participativos e de construção coletiva e contextualizada, e ainda fortalecer práticas, ações e instrumentos que favoreçam os direitos humanos e reparem sua violação.

Estas Diretrizes determinam, mais do que uma demanda burocrática em termos de conteúdo, grade ou matriz curricular, um enfoque para o currículo de todos os níveis de ensino, tornando-se mais que uma referência ao planejamento curricular prescritivo, mas constituindo um referencial ao desenvolvimento do currículo real, às relações cotidianas que se desenvolvem na escola, estabelecendo a necessidade de que as instituições de ensino planejem e desenvolvam ações conforme as necessidades, características biopsicossociais e culturais dos sujeitos e seus contextos.

Entretanto, também para a elaboração de planos ou projetos pedagógicos de curso, as DCN impõem o trabalho sobre a Educação em Direitos Humanos nos currículos tanto do ensino Superior como da educação básica. Para tanto, dispõe que esta inserção curricular pode acontecer tanto pela transversalidade, como pela

---

<sup>10</sup> Vide ainda o Parecer CNE CP Nº 08 de 2012.

# N O R M A T I V A S

inserção em disciplinas ofertadas no currículo, assim como outras formas que atendam às especificidades dos níveis de ensino, e que deve ser ainda contemplada na produção de materiais didáticos e favorecida em ações de extensão.

Link: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf)

Principais Artigos Indicados para Consulta: 2º, 3º, 4º, 5º e 6º.

### 3. LEI Nº 8.069 DE 13 DE JULHO DE 1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não estabeleça diretamente orientações ou requisitos à elaboração de currículos escolares, o fato de a maior parte dos currículos do ensino médio integrado serem elaborados tendo como orientador o atendimento ao público adolescente estabelece o cuidado de observar seus preceitos, no que tange em especial ao desenvolvimento das relações interpessoais e do desenvolvimento dos conteúdos escolares, salvo quando destinados à modalidade EJA.

As relações entre profissionais e estudantes, e destes entre si, a seleção, adequação e didatização do conhecimento escolar estão diretamente relacionados à observância de proteção aos direitos fundamentais dos adolescentes, em especial para lhes assegurar o desenvolvimento físico e mental, moral e social, e a educação e o convívio em condições dignas. Os adolescentes têm direito a serem educados sem a utilização de formas de tratamento que se traduzam por humilhações, depreciações, bullying ou outras formas que degradem ou prejudiquem sua autoestima ou seu bem estar na escola. Profissionais escolares possuem dever de educar, e são garantidores desta dimensão relacional do currículo escolar, agindo sobre como este se desenvolve na escola.

Para prevenir situações que afetem diretamente este direito, as escolas podem se organizar para ofertar ou disponibilizar aos profissionais que desenvolvem o currículo a formação continuada sobre prevenção, identificação de evidências, diagnóstico e tratamento das formas de violência contra os adolescentes, mas também podem tratar alguns destes temas no próprio currículo orientado aos estudantes.

O ECA reafirma a diretriz constitucional que permeia outros tantos documentos que norteiam os currículos escolares – a de que os adolescentes têm direito à educação que vise ao seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, devendo lhes ser asseguradas condições de acesso e permanência na escola. Entretanto, acrescenta aos adolescentes o direito à contestação dos critérios avaliativos e ao recurso às instâncias escolares superiores quando houver discordância, direito este que deve estar manifestamente expresso nos planos e projetos pedagógicos dos cursos da EPTNM, assim como os procedimentos necessários para a sua efetivação.

É direito ainda do adolescente que, no processo de ensino-aprendizagem, devem ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios ao contexto social onde está inserido, o que se conjuga com os contextos produtivos locais, concebendo-se que a valorização do regional e do local nos currículos escolares não deve isolar o modo como se trabalha do modo como se vive nas localidades onde os cursos são desenvolvidos.

Sobre a profissionalização, o ECA trata este direito imediatamente conexo à proteção no trabalho. A formação técnico-profissional do adolescente deve garantir o horário adequado à realização da prática profissional e o acesso e zelo pela frequência obrigatória ao ensino regular pelos adolescentes, bem como garantir a compatibilidade entre as atividades técnico-profissionais e o desenvolvimento escolar.

Link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)

Principais Artigos Indicados para Consulta: 3º, 18-A, 53, 54, 58, 60 a 63, 70-A.

# N O R M A T I V A S

## 4. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA

A Educação para as relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana possui duas referências principais, que especificam a aplicação na educação dos direitos humanos concernentes a estas relações: a Lei Nº 11.645, de 10 de Março de 2008, e a Resolução CNE CP Nº 1 de 17 de Junho de 2004, que impactam o currículo da EPTNM e até mesmo o currículo da formação inicial e continuada de professores.

A Lei Nº 11.645, de 10 de Março de 2008 altera a LDB/1996, e estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino médio, com conteúdo que perpassa a formação histórica da população brasileira através daqueles dois grupos étnicos, a história da África, dos africanos, e a luta de negros e indígenas pela conquista de liberdade, dignidade, expressão, inclusão e participação social, econômica e política.

Tanto esta lei como as Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que proveem da Resolução CNE CP Nº 01 de 2004<sup>11</sup>, orientam a inclusão do tema no currículo de todos os níveis de ensino, mas em especial nas áreas de educação artística, de literatura e de história do Brasil.

No âmbito do ensino médio integrado, seus preceitos convergem com a Lei Nº 11.645/2008 e com a LDBEN de 1996, que estabelece<sup>12</sup> a obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-Brasileira nas etapas de ensino fundamental e médio, onde o conteúdo programático deverá incluir o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Art. 26-A), a serem ministrados em todo o currículo escolar, mas em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Assim, no esteio dos dispositivos constitucionais que impactam os currículos educacionais para o ensino médio integrado, tais diretrizes apontam para a escola e seu currículo como responsável por assegurar uma educação equânime para todas as raças e etnias, devendo posicionar-se contra toda e qualquer forma de discriminação, e cabendo ainda às instituições e sistemas de ensino definir quais os conteúdos ou projetos de ensino sobre as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana que irão estar contemplados em seus diferentes componentes curriculares.

Também se trata de um conjunto de Diretrizes que devem perpassar a formação de professores, verticalizando o currículo escolar para impactar desde a formação do profissional escolar até a formação dos estudantes do ensino médio integrado. Para tanto, busca resgatar a importância que as diferentes etnias tiveram no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira atual, revelando vieses, mitos ou falácias que se internalizam nas relações pessoais e institucionais, adentram nas instituições escolares e as compõem muitas vezes de forma estrutural, oculta ou velada, permeando seu currículo prescrito, real ou oculto, para limitar o exercício de direitos e de participação por um conjunto específico de etnias – em especial de negros, índios e seus descendentes – na elaboração, exercício e usufruto das políticas de Estado.

**Links:** [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

**Principais Artigos Indicados para Consulta:**

**Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008:** 1º.

**Resolução CNE CP 001 de 2004:** 1º, 2º, 3º, 5º, 6º.

## 5. RESOLUÇÃO CNE CP Nº 02 DE 2012 – DCN EDUCAÇÃO AMBIENTAL

<sup>11</sup> Vide Parecer CNE CP 003 de 2004.

<sup>12</sup> LDBEN de 1996 alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008.

# NORMATIVAS

---

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental se relacionam ao direito constitucional ao meio ambiente equilibrado e sustentável, enquanto elemento fundamental à ordem social e econômica, para as quais prevê o dever do Estado de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino.

A Educação Ambiental adentrou o currículo através da Lei Nº 9.795, de 27 de Abril de 1999, que a estabeleceu enquanto componente essencial e permanente da educação nacional, e que a tornou obrigatória nos currículos escolares, a ser desenvolvida de forma articulada aos demais componentes de todos os níveis de ensino, bem como para ser inserida na formação dos educadores de todos os níveis e modalidades, inclusive no médio e no profissional.

A Política Nacional de Educação Ambiental foi assim implantada<sup>13</sup> destacando sua execução pelas instituições educacionais públicas ou privadas e pelos sistemas de ensino, incumbindo às escolas de a incluírem em seus currículos, observando-se a integração da educação ambiental às disciplinas escolares e na adequação dos programas de formação continuada de educadores. A educação ambiental não deve ser implantada como uma disciplina pedagógica específica no currículo de ensino, exceto para os cursos de que sejam próprias ao exercício da Educação Ambiental. No âmbito da formação técnica de nível médio, a Educação Ambiental deve ser incorporada aos demais componentes curriculares, tanto da formação predominantemente geral como da específica, inserindo-se conteúdos e práticas acerca da ética ambiental aplicada às atividades profissionais correlatas.

As DCN para a Educação Ambiental determinam que a organização curricular contida em plano ou projetos político-pedagógicos e de cursos também deve estar em compromisso com o papel socioeducativo e ambiental das instituições de ensino, adequados aos níveis de ensino, às idades e especificidades de cada fase, etapa, modalidade ou diversidade sociocultural dos estudantes e perante suas comunidades, biomas e territórios, e atrelada ainda às demais questões de Direitos Humanos, como gênero, etnia, raça e diversidade.

O tratamento pedagógico das questões relacionadas ao meio ambiente no currículo deve estar diversificado, de forma que permita trabalhar a pluralidade e as diferenças, e promover valores de cooperação, de solidariedade e de respeito ao meio ambiente. Para atender à articulação, as DCN estabelecem que a inserção da Educação Ambiental no currículo pode ocorrer de forma transversal (temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental), como conteúdo dos componentes curriculares já existentes, ou ainda pela combinação destas duas perspectivas, admitindo-se outras formas de inserção adequadas à natureza dos cursos.

Em termos de currículo, o fundamental é, além da forma, o conteúdo e as práticas e relações sociais que repercutem dentro e fora da escola, uma vez que as DCN estimulam abordagens que enfatizam a associação entre a dimensão ambiental e os direitos humanos, individuais e sociais, e que aconteçam de forma integrada e contínua em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares para promover o aprofundamento crítico-reflexivo pela participação, cooperação e responsabilidade, e em oposição às relações de dominação e exploração.

**Link:** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)

**Principais Artigos Indicados para Consulta:** 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 11, 14, 15, 16, 17, 21.

## 6. LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009 – EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

<sup>13</sup> Vide Decreto nº 4.281, de 25 de Junho de 2002.

# N O R M A T I V A S

---

Instituída pela Lei Nº 11.947, de 16 de Junho de 2009, a Educação Alimentar e Nutricional tem como diretriz a inclusão desta no currículo escolar, que deve abordar o tema e favorecer a reflexão e a adoção de práticas saudáveis e de segurança alimentar e nutricional.

Neste sentido, o currículo escolar é aqui compreendido não apenas como conteúdos escolares ou objetivos de ensino, mas como uma dimensão processual que visa também à promoção do bem estar e das condições apropriadas de vida saudável e da escolarização dos estudantes.

Por este motivo, esta lei determina que a alimentação escolar é um direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado, para os quais se estabelece o Programa Nacional de Alimentação Escolar, que busca melhorar as condições de êxito e permanência na escola<sup>14</sup>, de rendimento escolar e formação de hábitos alimentares saudáveis através também da oferta de refeições durante o período letivo.

A referida lei estabelece ainda a participação da comunidade no acompanhamento da oferta de alimentação escolar saudável, e o apoio ao desenvolvimento sustentável e à aquisição de gêneros alimentícios produzidos preferencialmente em atividades de agricultura familiar e comunidades tradicionais indígenas e quilombolas.

Link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm)

Principais Artigos Indicados para Consulta: 2º, 4º, 5º, 15, 21-A.

## 7. LEI Nº 10.741, DE 1º DE OUTUBRO DE 2003 – RESPEITO E VALORIZAÇÃO AO IDOSO

A Lei Nº 10.741, de 1º de Outubro de 2003 instituiu o Estatuto do Idoso e trouxe, conexas à proteção ao processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, a garantia ao atendimento preferencial imediato e individualizado nos órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população, e a viabilização de formas participação e convívio do idoso com as demais gerações.

A educação ao longo de toda a vida é um direito aqui materializado pelo direito que o idoso tem à educação, devendo haver adequação curricular e didático-metodológica nos programas educacionais a ele destinados. Considerando-se que a maioria dos currículos do EMI se efetiva na educação dos adolescentes, esta adequação é um desafio quase completamente restrito a currículos da educação profissional orientados para a EJA, onde há estudantes idosos, ainda que em menor número, e que carece de maior investimento ou ampliação no âmbito da EPT.

Por sua vez, nos currículos do EMI tradicionalmente oferecido aos adolescentes, também devem estar inclusos conteúdos sobre o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização da pessoa idosa. Este tratamento curricular é uma forma de educar para combater o preconceito as formas de negligência e violência, auxiliando a educar e prevenir violação de direitos do idoso.

Link: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm)

Principais Artigos Indicados para Consulta: 3º, 8º, 20 a 22, 25 a 27.

## 8. EDUCAÇÃO ESPECIAL

---

<sup>14</sup> Um exemplo disto foi a Lei Nº 13.987, de 7 de Abril de 2020, que alterou o PNAE e permitiu, durante a suspensão das atividades acadêmicas nas escolas públicas da educação básica por motivo da COVID-19, a distribuição excepcional aos pais responsáveis dos estudantes dos alimentos adquiridos com os recursos financeiros do PNAE.

# NORMATIVAS

---

A Educação Inclusiva envolve o compromisso da sociedade pela construção de uma convivência mais justa, igualitária e equânime, com respeito e valorização da diversidade e conformação de espaços, tempos, oportunidades, instituições e convívio social para todas as pessoas, sem exclusão ou discriminação. Por este motivo, ela abarca toda forma de preservação relacionada aos Direitos Humanos e busca proteger a todos os grupos – étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de classe social ou de colocação laboral – e, dentre estes, se refere historicamente principalmente à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Educação Especial, embora também possua suas Diretrizes Curriculares Nacionais, está abarcada por um conjunto mais amplo de normativas que, direta ou indiretamente, afetam ao currículo escolar compreendido em sua concepção ampliada e não restrita aos documentos prescritos, mas concernente às práticas, relações, valores e princípios que organizam a vida em sociedade e a educação para a coletividade.

Além da supracitada “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” e da “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, que pautam o compromisso com as pessoas com necessidades especiais, as leis nacionais Nº 10.048 e Nº 10.098 de 2000, assim como a ABNT NBR 9050, regulam normas e critérios na prioridade de atendimento, para que se promova, também nas instituições de ensino, a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Estas normativas se constituem em documentos que dialogam indiretamente com os currículos e planos ou projetos pedagógicos de curso, e lhes impõem a superação de barreiras urbanísticas, arquitetônicas e de comunicação que interferem nas condições de acesso e permanência na escola, e nas condições de ensino-aprendizagem.

As DCN para a Educação Especial – Resolução Nº CNE CEB 02 de 2001 – definem a educação especial como uma modalidade da educação escolar, ou seja, por atravessar diferentes níveis de ensino com modos e orientações complementares singulares ao seu objeto, e por promover processos educacionais onde se assegurem recursos e serviços educacionais que apoiem e complementem, suplementem ou substituam os serviços educacionais comuns para aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais. Desta maneira, objetiva que, nos currículos escolares para a educação básica, se considerem as singularidades dos estudantes e suas características biopsicossociais e de desenvolvimento para lhes assegurar dignidade e seus direitos à realização de estudos, trabalho e inserção social, suas identidades, potencialidades e o desenvolvimento de suas capacidades de participação social e ampliação da capacidade de cumprimento de deveres.

A elaboração de planos e projetos pedagógicos de curso está prevista nestas DCN como documentos onde devem constar a organização e a operacionalização pelos currículos escolares dessas demandas, sendo de competência e responsabilidade dos estabelecimentos da educação profissional e tecnológica a previsão ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, em consonância com as normas dos sistemas de ensino.

As escolas de educação profissional e tecnológica devem promover condições de acessibilidade, de flexibilização e de adaptação curricular, além de encaminhamento para o mundo do trabalho tanto quanto o fazem com os alunos sem necessidades especiais, podendo inclusive prever em seus planos e projetos a avaliação e certificação de competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, através de parcerias com escolas especiais tanto para concretizar competências necessárias à inclusão de seus próprios alunos como para prestar assistência técnica e validar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

Além destas competências próprias à rede de educação profissional e tecnológica, os planos ou projetos de curso devem descrever como se trabalha na escola para conhecer a demanda de atendimento de seus alunos com necessidades educacionais especiais e como se criam sistemas de informação sobre esses alunos, além de sinalizar setores responsáveis pela educação especial, dotação de recursos humanos, materiais e financeiros para esta finalidade, e outras informações.

# N O R M A T I V A S

---

A contemplação deste setor no PPC é informação fundamental para apresentar a estrutura existente na escola que identifica as necessidades educacionais especiais de seus alunos e avalia o processo ensino-aprendizagem, mediante a experiência de seu corpo profissional e da colaboração da família e demais serviços de assistência.

Também na educação profissional e tecnológica a regra é que a inclusão e o atendimento aos alunos devam acontecer em classes regulares, através de seus respectivos professores, podendo ser complementada com a ação de professores de educação especial especializados, professores-intérpretes e professores itinerantes, ou ainda por apoio pedagógico, material, procedimentos e equipamentos especializados.

As DCN para a Educação Especial reforçam a eliminação das barreiras físicas e atitudinais, devendo inclusive se integrar aos sistemas de saúde para prestar atendimento educacional especializado aos alunos impossibilitados de frequência à escola por razão de saúde que implique internação hospitalar e permanência prolongada em domicílio.

Desde as DCN para a Educação Especial, as normativas para essa modalidade continuaram se atualizando, para acompanhar as novas necessidades que se produzem para a promoção da inclusão social. O Decreto Nº 6.571 de 17 de Setembro de 2008 ampliou a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e definiu sua prestação complementar ao ensino regular, enquanto atividades e recursos de acessibilidade ou pedagógicos com o objetivo de melhorar as condições de acesso e participação no ensino regular de alunos da educação especial, de garantir a transversalidade e continuidade da educação especial nos diversos níveis de ensino, e de fomentar a eliminação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

Este decreto, já revogado pelo Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, deu origem à Resolução ainda vigente – a CNE CEB Nº 04 de 2009 – que trata do atendimento educacional especializado. Reafirmando os objetivos para os currículos da educação básica, estas Diretrizes Operacionais para o AEE impõem que os projetos pedagógicos das escolas de ensino regular institucionalizem a oferta do AEE<sup>15</sup>, prevendo sala de recursos multifuncionais, matrícula no AEE da própria escola ou em outra escola, cronograma de atendimento aos alunos, plano de identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, professores capacitados e demais profissionais (tradutor e intérprete de LIBRAS, de apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção) e redes de apoio no âmbito da atuação profissional, pesquisa e acesso a recursos, serviços e equipamentos.

Além destas referências curriculares, há ainda que se relacionar algumas recentes inovações no âmbito da Educação Especial. A lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, definiu como algumas de suas diretrizes o estímulo à inserção deste alunado no mercado de trabalho. Assim, é importante considerar que o ensino médio integrado não pode se constituir como currículo à margem do ensino regular de nível médio tradicional, que não preveja a contemplação da educação inclusiva em seus currículos.

Ao contrário, o ensino médio integrado, ao articular formação humana básica e profissional, é o ambiente propício à inclusão social e à integração do especial no mundo do trabalho. Conforme esta mesma lei, são direitos das pessoas com transtorno do espectro autista o acesso não apenas ao mercado de trabalho como também à educação e ao ensino profissionalizante, inclusive com prioridade no atendimento. Embora específica ao aluno com espectro autista, do ponto de vista dos Direitos Humanos o direito à inserção profissional seguramente deve se tornar política curricular extensível a todos os alunos da educação especial.

A Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representou uma consolidação de direitos, conceitos e perspectivas na busca pela igualdade para as pessoas com deficiência, e contra a discriminação. Esta lei incumbe ao poder público implantar ou aprimorar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino, buscando garantir o acesso, a permanência e a participação dos alunos da educação especial. Para tanto, também prevê a institucionalização do AEE como meio para garantir o pleno acesso ao currículo, principalmente

---

<sup>15</sup> O Decreto Nº 7.611 de 2011 determina que, nas instituições federais de educação superior, os núcleos de acessibilidade serão os responsáveis por visar a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Entretanto, há caso em que a instituição oferecer EMI e Superior, podendo haver divergência na obrigação a ser cumprida pela escola.

# NORMATIVAS

pelo acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com os demais alunos, e pela inclusão de conteúdos curriculares sobre temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

Destaque também para a regulamentação acerca de formas de acesso à Educação Profissional e Tecnológica, requisito obrigatório a constar nos PPC, e para o qual a Lei 13.146/2015 determina atendimento preferencial às pessoa com necessidades especiais nos processos seletivos de ingresso e para a permanência nos cursos, mediante procedimentos e recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva em exames e provas, tais como dilação de tempo, critérios diferenciados de avaliação em provas escritas, e tradução em Libras.

Por fim, a recente implantação<sup>16</sup> da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, edição 2020<sup>17</sup>, traz aspectos que podem ser observado no desenvolvimento do currículo. Destaca-se a previsão de que as escolas regulares inclusivas atendam aos alunos com necessidades especiais desenvolvendo Planos de Desenvolvimento Individual e Escolar (PDIE), enquanto instrumentos acessibilidade curricular para o planejamento e organização de atividades, acompanhamento e avaliação, e que conectem o currículo à prática pedagógica e às necessidades e capacidades específicas de cada estudante.

**Links:** [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm)  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)  
[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

**Principais Artigos Indicados para Consulta:**

- Lei nº 10.048, de 8 de Novembro de 2000: 1º, 2º, 4º, 6º.
- Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000: 1º, 2º, 11, 12, 23.
- Resolução CNE CEB 02 de 2001: 2º a 9º, 13, 15 a 18.
- Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008: 1º, 2º.
- Resolução CNE CEB 004 de 2009: 1º, 5º a 7º, 9º a 11.
- Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011: 2º, 5º.
- Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015: 3º, 4º, 27, 28, 30, 43, 97.

<sup>16</sup> Por meio do Decreto Nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020.

<sup>17</sup> Anteriormente vigia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.



# EIXO NORMATIVAS EDUCACIONAIS

# N O R M A T I V A S

## 9. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2014 A 2024

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem sua previsão estabelecida constitucionalmente, sendo estabelecido através de lei com vigência decenal. Seu objetivo é articular o sistema nacional de educação e definir diretrizes, metas e estratégias de implantação dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Atualmente, o PNE 2014-2024<sup>18</sup> estabelece, dentre outras diretrizes, a melhoria da qualidade da educação, a formação para o trabalho e para a cidadania, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica nacional, e o respeito aos direitos humanos, demonstrando consonância com os princípios e valores para a educação profissional e tecnológica.

O PNE 2014-2024 tangencia diversas questões curriculares já abordadas. Algumas de suas metas têm impacto sobre a orientação e elaboração dos currículos e seus planos ou projetos de curso. A universalização do atendimento escolar na faixa etária do ensino médio e a renovação deste nível de ensino, por meio de abordagens interdisciplinares e por meio de currículos escolares flexíveis e diversificados, de conteúdos articuladores da ciência com o trabalho, tecnologia e cultura, e de fomento à expansão das matrículas no ensino médio integrado, são alguns exemplos de metas gerais que aludem à EPTNM.

Sobre o âmbito da EPT, em que pesem diversas metas específicas para a educação de jovens e adultos (níveis fundamental e médio) integrados à educação profissional, consideram-se as metas de institucionalizar programas de assistência social e de apoio psicopedagógico aos estudantes da EJA, para garantir acesso, permanência, aprendizagem e êxito de jovens e adultos na educação profissional. Ainda com relação à EJA, estabelece como meta implantar mecanismos de reconhecimento de saberes a serem considerados na articulação curricular dos cursos técnicos de nível médio, mecanismos estes que devem estar descritos nos planos e projetos de curso.

Em relação à EPTNM, o PNE estabelece meta de triplicar as matrículas neste nível de ensino, em especial na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua organização territorial por arranjos socioproductivos e culturais. Além de fomentar a expansão da EaD na EPTNM, de estimular o estágio profissional como elemento de contextualização curricular, e de institucionalizar um sistema de avaliação da qualidade da EPTNM nas redes públicas e privadas, o PNE 2014-2024 pretende ainda expandir o atendimento do ensino médio integrado às populações de campo e comunidades indígenas e quilombolas, às pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades, de modo que estas orientações aludem à elaboração de planos de curso que priorizem estes públicos em seu escopo.

No mais, o PNE 2014-2024 busca efetivar a gestão democrática na educação, por meio de consulta e participação dos profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos planos ou projetos político-pedagógicos e nos currículos escolares e demais documentos, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e de gestores escolares.

**Link:** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

**Principais Artigos e Metas Indicados para Consulta:** artigos 2º, 7º, 8º; metas 3 (estratégias 3.1 e 3.7), 10 e 11 (e todas suas estratégias), 19 (e estratégia 19.6).

## 10. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996

A LDBEN de 1996 organiza a educação nacional e reafirma os valores, princípios e garantias já explicitados nas normativas supracitadas, algumas delas derivadas desta LDBEN. Em especial, em seus artigos 3º

<sup>18</sup> Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.

# NORMATIVAS

---

e 4º, tais conteúdos se dirigem com enfoque para a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e prática social, e para o desenvolvimento do educando e sua qualificação para o trabalho, aspecto que se articula com a formação integral do educando, sem que necessariamente a formação omnilateral e de base unitária estejam contempladas.

Em suas Disposições Gerais, a elaboração do próprio PNE é previsto também na LDBEN de 1996, enquanto competência concorrente dos entes federativos que, em conjunto, devem estabelecer competências e diretrizes a nortear currículos e conteúdos mínimos, assegurando formação básica comum e uniforme em todo território nacional. Preserva-se a competência dos estabelecimentos de ensino para elaborar e executar seus planos ou propostas pedagógicas, com obrigatória participação de seus profissionais da educação.

No que tange aos currículos para o ensino médio integrado, a LDBEN de 1996 estabelece principalmente quatro partes de seu texto que dialogam com os currículos do EMI: o capítulo II, seção I, que trata da Educação Básica em suas disposições gerais; a sua seção IV, que trata do Ensino Médio; a sua seção IV-A, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e ainda o capítulo III, que trata da Educação Profissional e Tecnológica.

Sobre a Educação Básica, organiza este ensino afirmando sua finalidade por desenvolver o educando para o exercício da cidadania e para progressão no trabalho e na educação. Estabelece formas de sequencialidade<sup>19</sup>, de reclassificação<sup>20</sup>, de calendário<sup>21</sup>, de carga horária mínima<sup>22</sup>, de progressão<sup>23</sup>, de classificação<sup>24</sup>, de avaliação<sup>25</sup> e de frequência<sup>26</sup>, componentes curriculares regulares ou transversais obrigatórios<sup>27</sup>, bem como a emissão de históricos escolares, declarações de conclusão e diplomas ou certificados. Afirma ainda o estabelecimento de um currículo de base nacional comum, inclusive para o ensino médio, a ser complementado por uma parte diversificada em cada sistema ou unidade de ensino, conforme as características socioeconômicas regionais e locais dos educandos. Neste sentido, se destinado à educação das populações rurais, os conteúdos curriculares e metodologias devem ser adaptados às necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

Sobre o Ensino Médio, define sua duração mínima<sup>28</sup>, suas finalidades<sup>29</sup>, e estabelece uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com seus direitos e objetivos de aprendizagem. A recente reforma do ensino médio<sup>30</sup> reintroduziu, no ensino médio clássico, além de suas tradicionais áreas do conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas) contempladas nesta BNCC, também a formação técnica e profissional, aproximando o ensino médio clássico da formação profissional, como outrora fizera a LDBEN de 1971. Da mesma maneira que aquela, reduziu a carga horária de conteúdos gerais, que agora não pode ser superior a mil e oitocentas horas<sup>31</sup> do total da carga horária do ensino médio.

---

<sup>19</sup> Pode ser organizada em séries anuais, semestrais, em ciclos, alternância regular de períodos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa que interessem ao processo de aprendizagem.

<sup>20</sup> Inclusive em caso de transferências, mas sempre respeitando normas curriculares gerais.

<sup>21</sup> Adequação às peculiaridades locais, sem reduzir a carga horária mínima.

<sup>22</sup> Oitocentas horas mínimas para o ensino médio, distribuídas em um mínimo de duzentos dias, excluídas as em exames finais. Esta carga deverá ser ampliada progressivamente até mil e quatrocentas horas, devendo até 2022 alcançar ao menos mil horas anuais.

<sup>23</sup> Por promoção com aproveitamento na série anterior, por transferência de outras escolas, por avaliação conforme regulamentação do sistema de ensino, e por progressão parcial, se preservada a sequência curricular, observadas as normas do sistema de ensino.

<sup>24</sup> No ensino de Línguas Estrangeiras, Artes e outros, por classes ou turmas com alunos de séries distintas em níveis iguais de conteúdo.

<sup>25</sup> Avaliação contínua e cumulativa, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, e com possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, de avanço mediante verificação do aprendizado, de aproveitamento de estudos concluídos com êxito, e obrigatoriedade de estudos de recuperação para alunos com baixo rendimento escolar, preferencialmente paralela ao período letivo.

<sup>26</sup> Por responsabilidade da escola, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.

<sup>27</sup> Os currículos devem contemplar obrigatoriamente a Língua Portuguesa e a Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade sócio-política, especialmente do Brasil, o ensino de Arte e suas expressões regionais (artes visuais, dança, música e teatro), a Educação Física, bem como temas transversais sobre História do Brasil e História e Cultura afro-brasileira e indígena, dos direitos humanos e prevenção da violência contra a criança e o adolescente, e da educação alimentar e nutricional, e a exibição de filmes de produção nacional por mínimo duas horas mensais.

<sup>28</sup> Mínimo de três anos.

<sup>29</sup> Dentre estas, a preparação básica para o trabalho e flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática em todas as disciplinas.

<sup>30</sup> Instituída pela Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017, que alterou a LDBEN/1996 e dá outras providências.

<sup>31</sup> Diminuição acompanhada pelas novas DCN da Educação Profissional e Tecnológica.

# N O R M A T I V A S

---

Dentre outros objetivos, a reforma do Ensino Médio, nesta perspectiva de reagrupar ensino básico e profissional, estipula que os educandos devem se apropriar dos princípios científicos e tecnológicos que orientam a produção moderna, através de um currículo composto por diferentes itinerários e arranjos curriculares adequados à relevância para o contexto local e possibilidades dos sistemas de ensino.

No entanto, a BNCC não enfoca o ensino médio integrado, mas o admite como possibilidade para os sistemas de ensino, que poderão organizar esses itinerários formativos de forma integrada, pela composição de componentes curriculares da BNCC e os itinerários formativos específicos da formação profissional. Esta definição, se comparada ao conceitual aqui apresentado, sugere um ensino médio integrado mais relacionado à reorganização burocrática dos currículos do que por preceitos da educação unitária e omnilateral.

Essa perspectiva reformada da LDBEN de 1996 sobre o ensino médio de caráter geral e sua relação com a educação profissional prevê ainda a possibilidade de o estudante concluinte do ensino médio cursar mais de um itinerário formativo, de realizar prática no setor produtivo e em ambientes de simulação, e de obter certificados intermediários de qualificação para o trabalho através de formações profissionais estruturadas em etapas com terminalidade.

De modo geral, a reforma do ensino médio não extinguiu os capítulos que tratam da EPTNM, mas, ao possibilitar ao ensino médio clássico dotar seu currículo de itinerário formativo técnico, abriu a possibilidade de ofertar tal formação através de parcerias com outras instituições, de se organizar por módulos e adotar sistema de créditos com terminalidade, de reconhecer competências e de firmar convênios para o ensino EaD, aproximando esta ênfase de diversos tratamentos dados à EPTNM.

Sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a LDBEN de 1996 já havia sido alterada pela Lei Nº 11.741, de 16 de Julho de 2008, para prever esta forma de ensino com tratamento diferenciado da educação de nível médio clássico, e que prepara o estudante para o exercício das profissões de nível técnico e confere habilitação profissional na própria escola ou em cooperação com outras instituições.

A EPTNM, ao admitir formas articuladas e subsequentes ao ensino médio, conjuga princípios e valores inscritos na LDBEN de 1996 e na BNCC com as DCN para este tipo de ensino e as normas e projeto pedagógico de cada instituição. Dentre as formas articuladas, o ensino médio integrado, que foi introduzido pelo Decreto Nº 5.154, de 23 de Julho de 2004, planejado para conferir habilitação profissional técnica de nível médio junto com este ensino e na mesma instituição, efetuando-se por matrícula única para os dois segmentos. A forma concomitante, que oferece ensino médio e técnico contemporâneos, mas com currículos dissociados em uma mesma instituição ou em instituições distintas de ensino com ou sem intercomplementaridade, e a forma subsequente, que oferece ensino profissional técnico após a conclusão do ensino médio, são provenientes do Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997, já revogado pelo 5.154/2004.

A Lei Nº 11.741/2008, além de enfatizar que a EJA deve se articular, preferencialmente, com a educação profissional, introduziu ainda um capítulo sobre a Educação Profissional e Tecnológica, que abarca não apenas o universo da EPTNM como também da formação inicial e continuada e do ensino Superior em Tecnologia. Esta inclusão afirma a EPT como uma modalidade de educacional, que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Esta perspectiva resultou, posteriormente e como se verá mais adiante, na substituição das DCN para a EPTNM pelas DCN para a EPT, modalizando e agrupando os níveis de ensino em um mesmo e único documento referencial.

Por fim, sobre a LDBEN de 1996 e sua relação com a educação profissional, destaca-se ainda o tratamento à Educação Especial, no que tange à previsão de que os estudantes com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento possuem perspectiva de usufruto da terminalidade específica, quando não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, e da aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Embora a LDBEN de 1996 defina expressamente esta terminalidade apenas para o nível fundamental de ensino, ela determina que a Educação Especial para o trabalho almeja a integração da pessoa com deficiência na vida em sociedade, inclusive para os que não alcançarem capacidade de inserção no trabalho competitivo.

Por esta interpretação, cabe destacar o Parecer CNE CEB Nº 2 de 2013, onde o CNE se manifestou pela possibilidade de utilização do estatuto da terminalidade específica no ensino médio integrado, quando se tratar

# N O R M A T I V A S

de alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento que não alcancem o nível pretendido. Para tanto, é importante considerar nos currículos e planos ou projetos pedagógicos de cursos do EMI a inserção da terminalidade por módulos de formação e a para atender a conclusão dos alunos da Educação Especial, que são duas abordagens distintas sob a mesma denominação “terminalidade”. Destaca o CNE que a ampliação do acesso à educação deve perpassar pelo ingresso de alunos historicamente excluídos do ensino técnico, estimulando a adoção dessa perspectiva em todos os sistemas e níveis de ensino.

Link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)

Principais Artigos Indicados para Consulta: 1º, 2º, 9, 12, 14, 22 a 24, 26 a 28, 35 a 37, 39, 40 a 42, 59.

## 11. DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004

Este Decreto regulamentou a LDBEN de 1996, alterando alguns de seus dispositivos e conferindo tratamento abrangente sobre todos os níveis da Educação Profissional e Tecnológica. Ele restabeleceu a possibilidade de uma organização curricular integrada entre o ensino médio e o ensino profissional, que havia sido extinta pelo Decreto 2.208/1997, e contemplou o conceito de itinerário formativo, que objetiva o aproveitamento contínuo e articulado entre os estudos, e as aptidões para a vida social e produtiva, conceito que serve ainda às unidades curriculares de cursos da educação profissional que, dentro de uma área tecnológica, articulam níveis de ensino e a educação com as áreas do trabalho e emprego.

Pertence a este Decreto a redação hoje conferida também à reforma do ensino médio, quando ofertado com ênfase na formação técnica e profissional, segundo a qual a organização curricular integrada deve respeitar as DCN e ser complementada pelas normas dos sistemas de ensino e termos de seus projetos pedagógicos. A importância de tais planos ou projetos é assim reafirmada para dirimir as nuances pedagógicas e a escolha da forma de oferta dos cursos. Há no Decreto 5.154/2004, por exemplo, também a inovação da forma concomitante por intercomplementaridade, onde duas instituições distintas elaboram um único projeto pedagógico em conjunto, e que se configura como uma integração curricular<sup>32</sup>.

Em relação à forma integrada de oferta, o Decreto 5.154/2004 estabeleceu que os cursos deveriam ampliar suas cargas horárias totais, para atender cumprir as finalidades estabelecidas tanto para a formação geral como para as profissões técnicas. Posteriormente, através de uma DCN própria para a EPTNM<sup>33</sup>, essa ampliação foi em parte flexibilizada por um princípio de contração.

O Decreto 5.154/2004 foi ainda posteriormente alterado pelo Decreto Nº 8.268, de 18 de Junho de 2014, que conferiu novo tratamento à qualificação profissional, admitindo-se inclusive a proposição de projetos de cursos experimentais e, principalmente, incluindo dentre as premissas para a Educação Profissional a articulação de esforços entre as áreas de educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia, a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática, reafirmando princípios aqui trabalhados e fortalecendo conceitualmente a EPTNM.

Link: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)

Principais Artigos Indicados para Consulta: 1º a 6º.

## 12. LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008

<sup>32</sup> Vide também o Parecer CNE CEB nº 12 de 2011.

<sup>33</sup> Vide Resolução CNE CEB nº 06 de 2012.

# N O R M A T I V A S

---

Esta lei buscou redimensionar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio e da educação profissional e tecnológica, com enfoque ainda sobre a relação destas como a educação de jovens e adultos. Para tanto, inseriu uma seção inteiramente nova na LDBEN de 1996, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, renomeando o capítulo que tratava da educação profissional para denominá-lo por Educação Profissional e Tecnológica, e disciplinar esta para integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação.

Objetivando articular as dimensões do trabalho, ciência e tecnologia, as alterações nesse capítulo introduziram no texto da LDBEN de 1996 a abrangência de formas de oferta dos cursos já disposta no Decreto 5.154/2004, e possibilitaram o desenvolvimento do ensino profissional tanto no ensino regular como em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, através da formação continuada. Ainda no âmbito desta articulação, a Lei 11.741/2008 possibilitou ainda que o conhecimento adquirido nos processos formais de educação e no trabalho pudesse ser reconhecido e certificado para progressão de estudos, mediante avaliação própria para este fim.

**Link:** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)

**Principais Artigos Indicados para Consulta:** artigos da LDBEN de 1996 36-A a 36-D, 37 e 39 a 41, por este Decreto alterados.

## 13. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE 2018

Esta BNCC surge associada à reforma do ensino médio de 2017, e possui duas normativas principais para o ensino médio integrado: a Resolução CNE CP Nº 2 de 2017, que institui e orienta sua implantação em todos os níveis da Educação Básica, e a Resolução CNE CP Nº 4 de 2018, que institui a BNCC específica para o ensino médio.

A Resolução CNE CP Nº 2 de 2017 é um documento normativo, que regula a Educação Básica Escolar de crianças, jovens e adultos, e que implica no processo de elaboração e revisão de planos ou propostas pedagógicas para o ensino básico e sobre seus conteúdos, que devem se ajustar a ela até o início do ano letivo de 2020. Desde que atendidos os direitos e objetivos de aprendizagem nela previstos, a BNCC faculta às instituições escolares e sistemas de ensino adotar organizações e propostas próprias.

É um documento marcado pela perspectiva da formação por competências enquanto fundamento pedagógico, cujas aprendizagens essenciais – conhecimentos, habilidades, atitudes e valores – se orientam pela ótica da formação destas enquanto elementos que estruturam o currículo. A BNCC descreve sua visão própria sobre competência, pontuando-a como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (artigo 3º, RES CNE CP 02/2017), definindo um conjunto geral delas, atinentes ao ensino básico como um todo.

Essa Resolução apresenta um capítulo exclusivo sobre a relação entre o currículo, a proposta pedagógica e a BNCC, onde se estabelece que as propostas pedagógicas devem elaborar e executar o currículo de seus cursos com a efetiva participação de seus docentes, e considerando as múltiplas dimensões de desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo a Resolução, os currículos devem contemplar uma parte comum obrigatória, referente à BNCC, e uma parte diversificada, definida pelas instituições de ensino, frisando que a relação entre estas partes não deve ser organizada em blocos distintos ou justapostos, mas de forma integrada.

Os currículos para a Educação Básica devem assim considerar: estratégias de contextualização dos conteúdos curriculares; formas de organização dos componentes curriculares mais dinâmicas (disciplinar,

# N O R M A T I V A S

interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar) e colaborativas; seleção de métodos e estratégias didático-pedagógicas diversificadas em ritmos e conteúdos; engajamento e motivação dos estudantes; procedimentos de avaliação formativa que considerem os contextos e condições de aprendizagem dos alunos; e processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores.

Há ainda o reforço de consideração, nos currículos, dos temas transversais normativamente e legalmente exigidos e aqui já abordados, para que considerem o desenvolvimento de temas como o envelhecimento e os direitos das crianças e adolescentes, a educação ambiental, a educação para o trânsito, a educação alimentar e nutricional, a educação em direitos humanos e a educação digital, a diversidade étnico-cultural e plurilinguística, e o processo de inclusão de alunos da Educação Especial.

A Resolução CNE CP Nº 2 de 2017 tratou destas linhas gerais para a Educação Básica, mas não tratou especificamente sobre o Ensino Médio, que coube à Resolução CNE CP Nº 4 de 2018 (BNCC-EM). Esta define o conjunto de aprendizagens essenciais a ser observado nas instituições de ensino para adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio.

Pautada nos mesmos princípios de organização curricular e competências previstas pela Resolução CNE CP 02/2017 para a Educação Básica, e nos dispositivos inscritos na LDBEN de 1996 sobre o ensino médio, em especial após a sua reforma, a BNCC-EM define as competências específicas pormenorizadas de cada área de conhecimento e suas tecnologias implícitas, sem atuar sobre a formação técnica e profissional, que cabe a outros documentos. Pontua ainda a incumbência do CNE por emitir normas complementares para conteúdos e processos referentes à aprendizagem de computação e do componente de Arte e suas diversas manifestações.

Há ainda uma versão consultiva da BNCC, que agrupa todo o ensino básico e dispõe conteúdos além da Resolução do CNE. Neste se trabalham alguns dos princípios já apresentados nestas Resoluções, e se apresentam e explicam a codificação e a descrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada nível de ensino. Esta versão traz ainda a conexão com os temas transversais supracitados, que devem integrar os currículos também do ensino médio integrado. Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades distribuídas pelos componentes curriculares, cabendo aos sistemas e instituições de ensino, de acordo com suas especificidades, contextualizá-las.

Mais recentemente, houve também a edição da Resolução CNE CEB Nº 01 de 2021, que trata das diretrizes operacionais para a EJA e de sua relação com a BNCC. Esta resolução estabelece que os currículos da EJA, inclusive o do ensino médio integrado, devem ser organizados com periodicidade semestral ou modular, em segmentos e etapas, e com a flexibilização de tempo para cumprimento de sua carga horária exigida.

Na oferta do ensino médio integrado o currículo também deve integrar os componentes de formação geral com os de formação profissional em uma proposta pedagógica única, o que de certa forma demarca normativamente os componentes quanto à natureza geral-específica, menos interdisciplinar. Para que esses currículos da EJA na modalidade de ensino médio integrado se alinhem à BNCC, devem ser compostos tanto pela formação geral como pelos itinerários formativos integrados, e reservarem 1200 horas mínimas para os conteúdos da BNCC, além da observância de carga horária mínima prevista no CNCT para os itinerários formativos, a serem acrescidas da carga horária destinada ao estágio profissional ou ao trabalho de conclusão de curso e avaliações finais. Para outras modalidades de curso, vigem as disposições de carga horária presentes na própria Resolução CNE CEB Nº 01 de 2021.

Há ainda orientações quanto à oferta obrigatória da Educação Física, relacionada enquanto componente curricular destinado a temas de saúde física e psíquica, e à oferta obrigatória de Língua Inglesa. Outro aspecto importante é o aproveitamento de estudos e conhecimentos adquiridos antes do ingresso nos cursos da EJA, aspecto também ressaltado nas DCN-EPT 2021.

**Links:** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

**Principais Artigos Indicados para Consulta:**

**Resolução CNE CP nº 2 de 2017:** 1º ao 9º, 15, 17, 21 a 23.

**Resolução CNE CP nº 4 de 2018:** 9º a 12; 17 e 18.

**BNCC 2018:** páginas 9, 10, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 24, 32 a 34, 461 a 479.

**Resolução CNE CEB nº 1 de 2021:** 2º, 3º, 7º, 12, 14, 15

## 14. RESOLUÇÃO CNE CEB Nº 3 DE 2018 – DCN PARA O ENSINO MÉDIO

Esta resolução atualizou as DCN para o ensino médio, afetando assim a dimensão da formação geral dos currículos para o Ensino Médio Integrado, e converge com a reforma do ensino médio promovida pela Lei nº 13.415 de 2017, reforçando o caráter deste ensino por preparar estudantes também para a qualificação para o trabalho.

A resolução traz definições acerca de conceitos como formação integral, formação geral básica, itinerários formativos ou competências, e se baseia nestas últimas para pautar sua ótica de aprendizagem e de qualificação profissional. Por formação geral básica, as DCN compreendem as competências e habilidades previstas na BNCC, o que, de certo modo, pode engessar a organização curricular interdisciplinar na EPT, tendo-se em vista a manutenção demarcada de cargas horárias balizadas entre o binômio geral-específico.

Também os itinerários formativos estão previstos enquanto unidades curriculares que possibilitam o prosseguimento de estudos ou a inserção no mundo do trabalho. Sobre certo ponto de vista, o texto destas DCN considera estas duas vias como apartadas, de modo que, se não restringe o acesso ao prosseguimento de estudos, naturaliza que um ou outro deverá acontecer, ao invés de integrá-los.

Assim, parece traduzir um ensino dual de roupagem renovada: ao invés de dois ensinos para duas vias diferentes, as DCN parecem sinalizar um referencial para um único ensino médio a atender no prosseguimento através das mesmas duas vias diferentes já existentes: a inserção precoce no mercado de trabalho, ou o prosseguimento dos estudos.

Amparadas na definição de currículo baseado em competências, descritas como “conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, art. 7º, § 3º), as DCN atualizadas trazem ainda uma definição acerca de trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Desperta atenção no texto a relação entre estas competência e o trabalho e qualificação profissional. Por trabalho, as DCN conceituam “a perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2018, art. 6º, VIII, alínea *a*), ao mesmo tempo em que por qualificação profissional compreendem o desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho (BRASIL, 2018, art. 6º § único, *d*).

Assim, quando a qualificação profissional surge fortemente vinculada à sua definição pelo mercado do trabalho, e o perfil profissional fortemente associado às competências estritamente profissionais, questiona-se se a visão ontológica de trabalho contida no texto está, de fato, sendo acompanhada pelos seus demais preceitos.

É um enfoque destas DCN atualizadas a contemplação de conceitos e diretrizes de formação específica, sobre itinerários, qualificação, habilitação, aprendizagem e certificação profissionais, mas ainda assim as DCN reservam capítulo especial à organização curricular no ensino médio. O currículo é conceituado tentando conciliar uma visão crítica do currículo com uma visão de currículo prescrito, caracterizado pela seleção de conhecimentos, ainda que construídos socialmente, e pertinentes às relações sociais e à articulação de vivências e saberes dos estudantes e suas identidades e questões cognitivas e socioemocionais.

Nas DCN, a organização curricular geral básica deverá respeitar uma carga horária total máxima de 1.800 horas a fim de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem da BNCC, cabendo a cada escola estabelecer sua organização curricular própria para desenvolver estas competências e habilidades.

# N O R M A T I V A S

Na prática, o diálogo destas DCN do ensino médio com as DCN para o ensino profissional e tecnológico apresenta uma configuração difícil para a EPT: para o ensino profissional subsequente vigem exclusivamente as DCN do ensino profissional, enquanto que para o ensino médio “profissionalizado” e para o integrado e concomitante vigem ambas. O plano do ensino médio geral foi restringido em sua carga horária de formação geral, e promovido a certo grau de profissionalização, enquanto que o plano do ensino médio articulado ao ensino profissional, integrado ou concomitante, é igualmente restringido na carga horária de sua formação geral. Cabe indagar-se quais serão as diferenças que se estabelecerão entre ambas as propostas mediante DCN distintas, mas conexas, e qual o sentido por aproximá-las sem, no entanto, tornar a educação unitária.

As novas DCN dividem o ensino médio geral em formação geral básica e itinerários formativos, e estes últimos devem possibilitar promover a formação técnica e profissional através de programas educacionais que realizem a qualificação e habilitação profissional de seus estudantes para o mundo do trabalho, com ponto forte pela flexibilidade curricular e pela participação mais ativa dos estudantes nestas trajetórias curriculares.

Apesar da flexibilidade conferida aos itinerários formativos, também possíveis nas DCN da EPT, a Resolução antagoniza com o princípio da integração ao possibilitar que os currículos possam ser organizados distribuindo-se a carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos somente em parte dos anos do ensino médio, criando o modelo de justaposição de disciplinas gerais-específicas a que Ramos (2008) já apontava como não sendo um caminho para a efetivação da integração.

Assim, as DCN atualizadas para o ensino médio trazem mais desafios do que respostas em direção à omnilateralidade, tendo-se em vista a perspectiva de promover uma educação unitária do ensino médio no Brasil. Abrir duas Diretrizes para e organizar cursos técnicos na etapa do ensino médio, ainda que vinculadas, provoca ainda mais dúvidas quanto ao processo de integração do ensino médio no Brasil, e concorre para sedimentar uma nova dualidade dentro da dualidade já existente no ensino médio.

Link: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>

Principais Artigos Indicados para Consulta: artigos 3º, 6º, 7º a 12, 14 a 16.

## 15. RESOLUÇÃO CNE CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021 – DCN PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As DCN para a educação profissional variaram bastante de abrangência ao longo de sua trajetória. A primeira Resolução<sup>34</sup>, de 1999, tratava exclusivamente da Educação Profissional de Nível Técnico, e determinava a elaboração de um plano de curso apenas para esta forma de ensino, dispondo seus elementos mínimos.

Esta exclusividade, fruto da desintegração curricular efetuada pelo Decreto 2.208/1997 que instituiu os currículos independentes entre a educação profissional e o ensino médio generalista, coexistiu com outra Resolução<sup>35</sup> autônoma para o Ensino Médio, de 1998, que estabelecia a elaboração de projetos pedagógicos de curso de forma menos burocrática e mais interdisciplinar, mas não correlacionada à educação profissional.

Apenas com a revogação do referido Decreto 2.208/1997 pelo de número 5.154/2004, é que a integração curricular unificada começou a se delinear. Ainda assim, mesmo com a edição de uma nova Resolução<sup>36</sup> com o objetivo de contemplar os currículos de ensino médio integrado, apenas oito anos após o Decreto 5.154/2004 é que o ensino médio integrado ganhou um tratamento próprio à integração, através das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>37</sup> para a EPTNM.

<sup>34</sup> Resolução CNE CEB Nº 4, de 8 de dezembro de 1999.

<sup>35</sup> Resolução CNE CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998.

<sup>36</sup> Resolução CNE CEB Nº 4, de 27 de outubro de 2005.

<sup>37</sup> Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012.

# NORMATIVAS

---

Atualmente, vige a Resolução CNE CP nº 1, de 5 de Janeiro de 2021 – DCN para a Educação Profissional Tecnológica – que, diferentemente da anterior, abandonou o enfoque específico para a EPTNM e abarcou toda a educação profissional, inclusive a de nível superior (cursos superiores de tecnologia).

Estas DCN definem a EPT como uma modalidade educacional, que perpassa todos os níveis da educação e se integra às demais modalidades, ao trabalho, à ciência, cultura e tecnologia. Organizada por eixos tecnológicos, busca articular a EPT à estrutura sócio-ocupacional de trabalho das localidades onde os cursos se desenvolvem, e atender às exigências de formação conforme os contextos produtivos locais. Embora ambas prevejam essa articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais, as DCN-EPTNM 2012 enfatizam também a especificidade entre a educação nos ambientes urbanos e no campo, aspecto não tão evidente na DCN-EPT 2021<sup>38</sup>.

Os princípios norteadores da DCN-EPT 2021 são muito próximos aos princípios norteadores da anterior DCN-EPTNM 2012. Observa-se mudança de enfoque na articulação, pois, onde na DCN-EPTNM 2012 predomina a articulação com o Ensino Médio e para a formação humana integral, na DCN-EPT 2021 predomina a articulação com o setor produtivo e a inserção laboral do estudante, o que pode denotar um caráter político.

Há em ambas a previsão do trabalho assumido como princípio educativo e para a integração da educação com a ciência, a cultura e a tecnologia enquanto bases para a organização curricular e para a construção de competências profissionais. No entanto, as novas DCN-EPT 2021 enfatizam a valorização de metodologias ativas, inovadoras e centradas no estudante, como um princípio a ser alcançado na EPT. As DCN EPT-2021 também trazem dois princípios novos, relacionados à tecnologia e à inovação. No primeiro, pontua a tecnologia enquanto aplicação das bases científicas e como fio condutor dos saberes essenciais ao desempenho na produção, e, no segundo, a promoção da inovação tecnológica conexa à inovação social e dos processos operativos.

Sobre o currículo, o texto da DCN-EPT 2021 enfatiza a interdisciplinaridade como princípio para enfrentar a descontextualização curricular oriunda da interface entre conteúdos de caráter geral/específico e profissionalizante/científico-humanista. A autonomia das instituições de ensino para elaborar, executar, avaliar e rever seu plano ou projeto político pedagógico deve se pautar pela superação desta forma descontextualizada de integração, mas se condiciona ao respeito à legislação, às normas educacionais, às próprias DCN e às diretrizes complementares dos sistemas de ensino, nem sempre consonantes.

As DCN-EPT 2021 repetem as formas de organização e funcionamento já previstas pela LDBEN de 1996, Decreto 5.154/2004, mas incluem o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNST) e a perspectiva de itinerários formativos que alcancem desde a formação inicial até a formação superior. Sobre estes itinerários formativos, os definem como o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que se organizam em eixos tecnológicos, e que podem ser concretizados em uma mesma instituição e curso, em uma mesma instituição educacional, mas de forma horizontal entre cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico, ou ainda verticalmente, em instituição educacional igual ou distinta, mediante a progressão por cursos ou certificações que abrangem desde a formação inicial até a pós-graduação.

Para estas finalidades, as DCN-EPT 2021 estabelecem critérios para o planejamento e organização de cursos de todos os níveis da EPT, dentre os quais se destacam a organização curricular conforme a estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e os arranjos socioprodutivos e culturais locais, o incentivo ao uso de recursos tecnológicos e recursos educacionais digitais abertos no planejamento dos cursos, e a aproximação entre empresas e instituições de ensino, com observação das ocupações reconhecidas pelo setor produtivo e seus referenciais (CBO, CNCT e CNST).

Sobre a EPTNM, as DCN-EPT 2021 estabelecem suas formas de certificação, relacionadas a uma área e eixo tecnológico – qualificação profissional (sobre etapa com terminalidade de curso técnico), habilitação profissional (sobre conclusão de curso técnico) e especialização profissional (curso de formação continuada), e reproduzem as formas de oferta (integrada, concomitante, subsequente) já existente nas outras normativas vigentes, com destaque para a possibilidade de complementação de estudos básicos para estudantes das formas

---

<sup>38</sup> Porém, as novas DCN-EPT 2021 acrescentam também o reconhecimento dos povos imigrantes e itinerantes, muito provavelmente por influência do Parecer CNE CEB Nº 01 de 2020, que trata do ingresso dos apátridas, refugiados e outras condições nos sistemas de ensino.

# NORMATIVAS

---

subsequente e concomitante, e para a oferta de cursos técnicos – inclusive EMI – na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, currículos ainda menos explorados.

Na elaboração de planos pedagógicos de cursos para a EPTNM, um dos maiores desafios à sua implantação é a organização dos componentes curriculares. A classificação rígida por parte dos documentos que orientam os currículos – DCN EPT 2021, BNCC 2018, LDB/1996, CNCT 2020 – e que estruturam o que se trata por conteúdo geral e conteúdo específico, conferindo a estes dois segmentos reservas ou tetos de carga horária, induz os currículos da EPTNM a separar e classificar os componentes para poder atender às exigências normativas.

Em que pese nem todo o componente ser somente geral, ou somente específico, e acrescentando-se que a articulação entre os componentes do currículo pode se efetivar por uma imbricação interdisciplinar que torne difícil contabilizar o *quantum* de carga horária correspondente para cada classificação de conteúdo, observa-se que a articulação entre formação humanista e técnica, geral e específica, resta afetada pela necessidade de se realizar a métrica entre os ensinos médio e profissional pela carga horária, comprometendo assim o conjunto de possibilidades que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional proporciona aos componentes curriculares.

Se por um lado não se pode formar um currículo articulado que abandone um ou outro, priorizando qualquer um deles em detrimento do outro, por outro lado a mensuração da inserção de cada um por via da quantificação também pode amarrar o currículo, conduzindo à justaposição, e não à articulação.

As DCN-EPT 2021 buscam tratar desta questão apresentando considerações à estruturação dos cursos em seus planejamentos curriculares, que devem considerar a organização dos conteúdos por estudos, projetos, núcleos temáticos e outras formas compatíveis de interdisciplinaridade e de integração entre teoria e prática. Destacam a necessidade de atualização permanente da organização curricular dos cursos, cujo planejamento curricular deve materializar o perfil profissional de conclusão e garantir a formação das competências profissionais e pessoais necessárias à habilitação profissional, sempre em constante refazimento.

A estrutura do PPC deve apresentar a identificação, justificativa e objetivos do curso, requisitos de ingresso e formas de acesso, perfil profissional de conclusão e de saídas intermediárias ou especializações (se previstas), organização curricular, critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências anteriores, critérios e procedimentos de avaliação de aprendizagem, infraestrutura física e tecnológica, qualificação dos profissionais, certificados e diplomas a serem emitidos, bem como o prazo máximo de integralização e a identificação das atividades de estágio supervisionado, se previsto.

Sobre essa organização curricular para o EMI, as DCN-EPT 2021 requerem que se explicitem as unidades curriculares, etapas ou módulos e suas respectivas cargas horárias presenciais ou à distância, bibliografia básica e complementar, orientações metodológicas, prática profissional intrínseca ao currículo (desenvolvida nos ambientes de aprendizagem) e o estágio supervisionado (desenvolvida em situação real de trabalho), se adotado.

As cargas horárias são um aspecto obrigatório e complexo do PPC, que deve estar em conformidade com as regulamentações. É prevista a garantia de um mínimo de três mil horas totais para os cursos do EMI, assim como a restrição de um máximo de mil e oitocentas horas para conteúdos gerais da BNCC (mil e duzentas, se na modalidade EJA), além do mínimo previsto no CNCT para conteúdos específicos a ser consultado conforme cada curso, mas que varia entre oitocentas, mil horas, e mil e duzentas horas. Além destes requisitos, há outros que podem estar contidos. Para a oferta de qualificação profissional mediante saídas intermediárias nos currículos do EMI, a carga horária para cada etapa com terminalidade deve abranger o mínimo de vinte por cento da carga horária mínima prevista no CNCT para a respectiva habilitação profissional. Para a oferta de especialização profissional técnica, esse mínimo sobre para vinte e cinco por cento.

Quando estiver previsto no PPC a realização do estágio profissional supervisionado, a carga horária deste deve ser suplementar à carga horária mínima estabelecida para o curso, e o plano de realização do estágio profissional supervisionado deve estar contido e explicitado na organização curricular do PPC.

As DCN-EPT 2021 tratam ainda sobre a avaliação da aprendizagem, frisando a processualidade e as dimensões diagnóstica, formativa e somativa da avaliação, e de prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e possibilitam o aproveitamento de estudos e de conhecimentos e experiências anteriores em

## N O R M A T I V A S

---

curso, no próprio trabalho ou em processo formal de certificação, se diretamente relacionados ao perfil profissional de conclusão.

Sobre o reconhecimento de saberes e competências, admite a possibilidade condicionada ao processo formal de avaliação precedido de autorização pelo sistema de ensino, que deve estar explícito no Projeto Pedagógico de Certificação Profissional (PPCP) e conexo ao PPC do curso ofertado para avaliação do itinerário profissional e social do estudante, mediante o desenvolvimento de metodologias de certificação profissional. As DCN-EPT 2021 abordam ainda a possibilidade de ofertar o ensino médio integrado na modalidade de Educação de Jovem e Adultos (EJA), em consonância com a Resolução CNE CEB Nº 1 de 2021.

**Link:** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=90891](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891)

**Principais Artigos Indicados para Consulta:** 2º a 10, 15 a 26, 33 e 34, 40 a 52.



**EIXO NORMATIVAS**

**PROFISSIONALIZANTES**



## 16. CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS DE 2016 E PRÉVIA DE 2020

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) existe desde 2008, embora antes de sua primeira edição já houvesse regulamentação acerca do currículo para os cursos técnicos. Atualmente está em elaboração a sua quarta edição<sup>39</sup> prevista, o CNCT 2020, que não foi alterado tanto em conteúdo e formato em comparação com a versão anterior, mas adquiriu mais elementos para orientar a elaboração dos Planos Pedagógicos de Curso.

Em sua primeira edição, para cada curso o CNCT apresentava a infraestrutura recomendada para o curso, os campos de atuação e, principalmente, temas a serem abordados na formação, atuando diretamente sob o campo do currículo da parte específica.

O CNCT 2016 orienta sobre o perfil profissional de conclusão de curso que, no entanto, não parece enfocar uma visão de profissional convergente com o ensino médio integrado. Definindo ainda campos de atuação e ocupações associadas ao exercício da profissão, o CNCT 2016 traz itinerários formativos que interligam qualificação profissional, a especialização técnica e, ainda, a formação tecnológica do ensino superior. O CNCT 2020 pretende acrescentar ainda as competências fundamentais para formação e exercício da profissão.

Os Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos são referências importantes para a elaboração e organização curricular do Ensino Médio Integrado, em especial para compor as habilitações e competências que irão compor o perfil profissional. Todavia, não se recomenda adotar este perfil como oriente único à formulação dos componentes curriculares do EMI, pois, neste caso, se orientaria os cursos do EMI pela formação exclusiva para as competências do trabalho, dando pouca ou nenhuma margem aos princípios da omnilateralidade e do trabalho como princípio educativo para a formação humana integral.

Talvez mesmo em razão desta necessidade de se construir os currículos interdisciplinares, em especial para o EMI, e sob uma perspectiva menos mercadológica e tecnicista, é que o os CNCT, desde sua segunda versão alterada (2016), não apresentam mais o rol sugestivo de temas a serem abordados no currículo, admitindo-se a multiplicidade de currículos possíveis para alcançar a formação do trabalhador e sua habilitação técnica, mas também social.

**Links:** <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>  
<http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf> (prévia edição 2020)

**Principais Elementos Indicados para Consulta:** Leitura da apresentação, associada ao curso ofertado ou por ofertar, e elementos suplementares (tabelas, F.A.Q., e outros).

## 17. ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado não é obrigatório para a grande maioria dos cursos da EPTNM, mas quando a instituição de ensino opta pela necessidade de sua realização, o estágio precisa estar previsto no PPC do curso, definindo seu plano de execução e suas características principais como a carga horária mínima necessária, os possíveis espaços e formas de realização, funções ou atuações a serem experimentadas, o momento do curso em que ele acontece, ou ainda os procedimentos institucionais para sua efetivação. O estágio precisa também estar regulamentado de acordo com normativas próprias a este assunto, devendo algumas informações básicas sobre estar contidas no PPC, como oriente para toda a comunidade escolar.

A principal normativa para a regulamentação do estágio é a Lei Nº 11.788 de 2008, conhecida como Lei do Estágio, e que disciplina requisitos e procedimentos para sua validação. O estágio é, tanto para esta lei como para as DCN que tratam da Educação Profissional e Tecnológica, um ato educativo escolar a ser desenvolvido no

<sup>39</sup> As quatro edições datam de 2008, 2012, 2016 e 2020.

# N O R M A T I V A S

ambiente de trabalho. Seu objetivo é a contextualização curricular, a vivência do trabalho e a consolidação do itinerário formativo do educando.

A inserção do estágio no PPC define se este é obrigatório ou não-obrigatório e, quando obrigatório, a partir de que momento da aprendizagem sua realização pode ser validada para fins de aprendizagem e de atendimento à carga horária necessária à aprovação.

Dentre outros requisitos burocráticos necessários ao estágio, ressaltam-se a necessidade de matrícula e frequência em instituição de ensino, a celebração de termo de compromisso entre as partes, e a compatibilidade entre as atividades de estágio e as previstas no termo de compromisso. Nesta última, ressalta-se que o estágio requer acompanhamento por professor-orientador e por supervisor da parte concedente, cabendo àquele professor avaliar a compatibilidade das atividades de estágio com o perfil profissional do curso, assim como avaliar o relatório das atividades, enviado pela parte concedente.

Por lei, o estagiário faz jus ao limite de carga horária não superior a seis horas diárias (quatro para alunos da educação especial), bem como à redução pela metade da carga horária de estágio para prestação de avaliações escolares, às férias escolares, e à contratação de seguro contra acidentes pessoais. Pode ainda o estagiário contribuir facultativamente como segurado para o Regime Geral de Previdência Social, contando o seu tempo de exercício para fins de aposentadoria.

Por sua vez, a Resolução CNE CEB Nº 1 de 2004, embora antiga e anterior à Lei do Estágio, empresta orientações importantes para compreender a função deste como um ato educativo curricular, que constitui procedimento didático-pedagógico integrante dos PPC, devendo ser planejado, executado e avaliado conforme o projeto do curso. Esta resolução ressalta que o estágio deve permear os diversos componentes curriculares e não ser compreendido como uma etapa desvinculada do currículo, motivo pelo qual necessita ser realizado em espaço profissional capaz de proporcionar experiências profissionais em situações reais de trabalho.

Uma das contribuições mais interessantes da Resolução CNE CEB 1/2004 é apresentar as modalidades possíveis de estágio curricular supervisionado<sup>40</sup>. Além de poder se classificar como obrigatório ou não obrigatório, o estágio pode, além de profissional, ser ainda sociocultural e de iniciação científica (quando educa para o trabalho e para a cidadania, e assume forma de atividade de extensão), ou civil (quando educa em empreendimentos ou projetos de interesse social ou cultural da comunidade, em projetos de prestação de serviço civil ou de prestação de serviços voluntários de caráter social desenvolvido pelas equipes escolares<sup>41</sup>). Para todas suas perspectivas, é necessário estar previsto e conexo aos termos dos projetos ou planos pedagógicos dos cursos da EPTNM.

O estágio supervisionado se integra à prática profissional intrínseca ao currículo para comporem a vivência prática dos elementos teóricos do curso, das competências necessárias ao exercício da função, mas também da contextualização e relação entre os conceitos científicos e a sua transformação em tecnologias para o processo produtivo. Ambos devem estar integrados e considerados em seu conjunto no PPC. A prática profissional intrínseca ao currículo é geralmente desenvolvida na instituição de ensino, através de laboratórios ou espaços adequados a reproduzir os ambientes de trabalho. A prática profissional intrínseca ao currículo integra o mínimo de carga horária curricular a ser atingida, enquanto que o estágio profissional tem sua carga horária acrescida ao mínimo requerido pelo PPC e pelas DCN ou CNCT.

**Links:** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb002\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb002_05.pdf)

**Principais Artigos Indicados para Consulta:**

**Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008:** 1º a 4º, 6º a 8º, 10 a 15.

<sup>40</sup> Conforme a Resolução CNE CEB Nº 2 de 2005, essas modalidades necessitam vincular-se a algum curso da EPTNM.

<sup>41</sup> Exercido apenas em atividades ou programas de natureza pública ou sem fins lucrativos.

# N O R M A T I V A S

**Resolução CNE CEB nº 1 de 2004:** 1º a 3º, 5º, 7º, 10 a 12.

**Resolução CNE CEB nº 2 de 2005:** 1º.

## 18. REGULAMENTAÇÕES ESPECÍFICAS

No âmbito dos conteúdos específicos profissionalizantes para o ensino médio integrado, os cursos não possuem um mesmo conjunto normativo associado ao exercício da habilitação profissional. Para cada curso, ou para um eixo tecnológico, pode haver normativas próprias. Leis, Decretos, Portarias de Ministérios, Resoluções provenientes dos Conselhos Profissionais, e até mesmo normas militares (eixo militar) regulamentam a habilitação profissional associada aos cursos inscritos no CNCT.

Por esta variedade e amplitude, se torna inviável abordar a especificidade de cada uma delas. No entanto, é importante considerar que o desenvolvimento do EMI deve atender essas normativas, caso existam para o curso desenvolvido, devendo ser trabalhadas conjuntamente com os referenciais comentados neste trabalho. Neste sentido, o CNCT apresenta o conjunto principal dessas normativas relacionadas por curso, sendo que aqui se apresenta o rol reunido destas indicações do CNCT, sem prejuízo de outras que possam nele estar desconsideradas, a ser pesquisadas.

NORMATIVA	EIXO TECNOLÓGICO												
	Ambiente e Saúde	Controle e Processos Industriais	Desenvolvimento Educacional e Social	Gestão e Negócios	Informação e Comunicação	Infraestrutura	Produção Alimentícia	Produção Cultural e Design	Produção Industrial	Recursos Naturais	Segurança	Turismo, Hospitalidade e Lazer	Militar
Decreto nº 946, de 1º de outubro de 1993													
Decreto nº 3.189, de 4 de outubro de 1999	•												
Decreto nº 4.560, de 30 de dezembro de 2002	•	•					•			•			
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005			•										
Decreto nº 7.257 de 04 de agosto de 2010											•		
Decreto nº 8.752, 10 de maio de 2016			•										
Decreto nº 9.531, de 17 de outubro de 2018	•												
Decreto nº 20.931, de 11 de janeiro de 1932	•												
Decreto nº 23.569, de 11 de dezembro de 1933						•							
Decreto nº 24.492, de 28 de junho de 1934	•												
Decreto nº 57.690, de 1º de fevereiro de 1966								•					
Decreto nº 77.052, de 19 de janeiro de 1976	•												
Decreto nº 81.871, de 29 de junho de 1978				•									
Decreto nº 82.385, de 5 de outubro de 1978								•					
Decreto nº 82.590, de 06 de novembro de 1978			•										
Decreto nº 84.134, de 30 outubro de 1979								•					
Decreto nº 85.877, de 07 de abril de 1981									•				
Decreto nº 87.689, de 11 de outubro de 1982	•												
Decreto nº 90.922 de 6 de fevereiro de 1985	•	•			•	•	•	•	•	•			
Decreto nº 92.530, de 9 de abril de 1986											•		
Decreto nº 92.790, de 17 de junho de 1986	•												
Decreto nº 94.406, de 8 de junho de 1987	•												
Decreto-Lei nº 8.620, de 10 de janeiro de 1946						•							
Lei nº 2.800, de 18 de junho de 1956									•				
Lei nº 3.968, de 5 de outubro de 1961	•												
Lei nº 4.641, de 27 de maio de 1965								•					
Lei nº 4.680, de 18 de junho de 1965								•					
Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965				•									
Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968	•	•			•	•	•	•	•	•			
Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971				•									





# REFERÊNCIAS



ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Revista Educação em Questão**, Natal, V. 52, N. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 11.645 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em 14 de Janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2018)**. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 06 de Novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 22 de Dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 16 de Outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4 de 17 de Dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) [...]. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 16 de Outubro de 2020.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral**: por que lutamos? Revista Trabalho & Educação. Belo Horizonte, V.23, N.1, p. 187-205, jan-abr, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, V. 17, N. 49, p. 11-37, jan-abr, 2012.

FORQUIN, J. C. **As abordagens sociológicas do currículo**: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Revista Educação e Realidade, V. 21, N. 1, p. 187-198, jan-jun, 1996.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa Currículo, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere Volume 2**: Os Intelectuais. *O princípio Educativo. Jornalismo*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAMILTON, David. Origens dos termos educativos "classe" e "currículum". **Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura**. Número 1 – Estado Y Educación. Enero - Abril 1993.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSK, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, V. 24, N. 1, p. 297-318, jan/jun, 2006.

LOPES, Alice Casemiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento. **Revista Cadernos de Pesquisa**. Maranhão, Nº 109, p. 67-87, Março, 2000.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, Ceará, N. 7, V.1, p. 1-19, 2012.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino Médio Integrado**. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. São Paulo, Ed. Cortez, Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, p. 107-126, 2005.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: **Seminário da Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte**, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007, versão ampliada a aspectos apresentados no Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, nos dias 08 e 09 de maio de 2008.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SOUSA, Juliane Gomes de Sousa; PINHO, Maria José de. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade como Fundamentos na Ação Pedagógica: Aproximações Teórico-Conceituais. **Revista Signos**, Lajeado, Ano 38, N. 2, p. 93-110, 2017.

XAVIER, Antônio Roberto; CHAGAS, Eduardo Ferreira; REIS, Edilberto Cavalcante. Cultura e Educação na Idade Média: aspectos histórico-filosófico-teológicos. **Revista Dialectus**, Ano 4, N. 11, Ago-Dez, p. 310-326, 2017.

