



GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

INDICADORES DE EVASÃO, POLÍTICAS CURRICULARES E IMPACTOS NA GESTÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Gabriela Lins Falcão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
gabriela.falcao@reitoria.ifpe.edu.br

Cláudia da Silva Santos Sansil

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
gabinete@reitoria.ifpe.edu.br

Resumo

As políticas curriculares norteadoras da Educação Profissional (EP) vêm sofrendo fortes alterações no Brasil desde a década de 1970. Com o intuito de compreender as tensões, e os desafios presentes nas referidas propostas, este estudo busca entender as relações e mediações sócio-históricas a partir das quais estas foram construídas, evidenciando o processo de inserção e de consolidação da EP dentre os níveis e modalidades de ensino. Além da dimensão formativa, a tal processo de consolidação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil atribuíram-se indicadores, a exemplo das taxas de evasão e das correlações entre currículo formativo e sua consonância com o mundo produtivo. Assim, considerando sua natureza qualitativa e bibliográfica, a pesquisa desenvolve-se a partir da leitura analítica dos dispositivos legais, das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando, ainda, o diagnóstico e as recomendações contidas no Acórdão n. 506/2013, elaborado pelo Tribunal de Contas da União acerca da realidade e das problemáticas vivenciadas no âmbito da Rede. À luz de estudiosos das áreas de Educação, Formação e Gestão Escolar, foram discutidas questões referentes ao universo EP, às teorias curriculares e às relações entre currículo, mundo produtivo e evasão, apontando caminhos para o diagnóstico e o desenvolvimento de ações de gestão com vistas ao enfrentamento e à melhoria dos indicadores apontados.

Palavras-chave: Currículo; Educação Profissional; Evasão Escolar

Introdução

As políticas curriculares nacionais, baseadas em seus documentos norteadores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997) e de pareceres originários das Diretrizes Curriculares Nacionais, publicados pelo Conselho Nacional, refletem o projeto de sociedade e as perspectivas educacionais no âmbito dos diferentes níveis e modalidades de ensino existentes no país.

Em julho de 2013, em seminário internacional intitulado *Educação Básica: Conhecimento e Currículo*, o Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de debates e reflexões acerca da necessária reforma curricular no Brasil, promovendo discussões, entre

outras, sobre a (ir)relevância de documentos norteadores para a educação no país, a formação docente, a relação com o mundo do trabalho, as taxas de evasão e o respeito à diversidade.

O presente estudo busca, pois, apresentar algumas dessas questões norteadoras das políticas curriculares nacionais, a partir da perspectiva e da realidade vivenciada pela Educação Profissional no Brasil. Para tanto, apresentaremos uma breve perspectiva histórica, bem como discutiremos as reformas curriculares no tocante à necessária relação com o mundo do trabalho e o cuidado com a redução das taxas de evasão escolar, evidenciada pelos dados apontados, entre outras publicações, pelo Acórdão n. 506/2013 do Tribunal de Contas da União, baseado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Concordamos com Goodson (1995) e Kleiman (2001) quando defendem a importância dos estudos sobre as propostas curriculares oficiais dos países, especialmente na análise de como se estruturam as finalidades que se pretende legitimar na escolarização e ainda na compreensão da dinâmica da sua formulação e realização em meio a um processo de conflito de interesses. Processo, pois, que precisa vivo o cuidado de incluir e de envolver docentes, oriundos das diversas realidades nacionais, para pensar, conjuntamente, em propostas de materialização ou não de parâmetros e de conteúdos curriculares, a partir da mobilização, do reconhecimento e da exposição de seus saberes (TARDIF, 2011).

Educação Profissional no Brasil: contextos e políticas norteadoras

A Educação Profissional desenvolvida no Brasil apresenta-se, a partir do *status* adquirido com a publicação da Lei n. 9394/96, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como resultado do reconhecimento de dois dos direitos básicos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, garantidos por meio da Constituição Federal, em seu Art. 227, quando retrata a *absoluta prioridade* no direito subjetivo à profissionalização.

No início do século XX, a educação profissional assumiu o papel de cumprir as demandas necessárias ao desenvolvimento econômico e aos interesses das camadas sociais emergentes que buscavam o direito à educação. Para Regattieri (2010, p.17),

No período republicano inicial, o ensino profissional manteve a característica assistencial, visando aos menos favorecidos, acrescido, porém, da função de preparar operários, correlacionada às necessidades de uma ainda incipiente produção industrial. A partir de 1906, consolidou-se uma política de desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola (Regattieri, 2010, p.17).

Saviani (2007) corrobora tal afirmação, relatando o objetivo das políticas educacionais, à época, no atendimento às demandas do processo de industrialização e do crescimento da população urbana. As décadas de 1930 e 1940, de forte consolidação da industrialização no país, exigiu mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização, com vistas à adequação ao ritmo industrial brasileiro e às necessidades formativas no tocante à mão-de-obra específica.

Um dos marcos para a organização curricular da Educação Profissional no Brasil, especialmente de forma integrada à Educação Básica, percebe-se na Resolução CNE/CEB n.

3/2008, a qual determina, em seu Art. 3º, que os cursos sejam organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Superior.

Segundo Aranha (1996), outro marco significativo para essa modalidade de ensino originou-se das alterações promovidas na LDB pela Lei n. 11.741/2008, alterando-se a redação de seus dispositivos legais regulamentadores, garantido sua consolidação no cenário da educação nacional e oportunizando a ampliação do debate acerca da necessidade de propiciar aos jovens o contínuo e articulado desenvolvimento profissional. Com a redação dada pelo documento, o Artigo 39 da LDB preconiza e define que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, considerando sua relevância para o desenvolvimento nacional, de forma bastante ampla.

Dessa forma, concordamos com Ciavatta (2008), quando afirma que, enquanto modalidade educacional, a Educação Profissional integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho como um dos direitos fundamentais do cidadão, objetivando sua formação integral e superando a dicotomia historicamente construída entre a divisão social de agir e pensar/planejar ações para qualidade de produtos e serviços.

Noções de currículo na Educação Profissional

Como definição de currículo, concordamos com Stenhouse (1991, p. 29) quando afirma que o mesmo se apresenta como “uma alternativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado à prática”. Assim, entendemos o currículo como proposta que apresenta visões de mundo e intenções educativas a partir de guias de ação, de planos de trabalho, que oferecem conhecimento, valores, habilidades, competências e comportamentos esperados em determinado tipo de perfil e projeto de sociedade, considerando os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional.

Desse modo, concebe-se o cotidiano escolar como atravessado, entrelaçado por múltiplos outros contextos cotidianos. Para Certau (1995), a escola depende de uma mediação entre as relações da ordem próxima e da distante para propulsionar seu crescimento, e o currículo insere-se nesse processo. Em sua dinâmica de formação e de incremento e em suas práticas discursivas de produção e de relacionamento, as marcas das significações com outras e múltiplas redes de sociabilidade. O entrelaçamento de múltiplos cotidianos, de um cotidiano das relações afetivas e familiares.

Sobre o aspecto cultural presente na constituição do currículo e das práticas escolares, Certau (1995, p. 9) defende que “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aqueles que a realiza”, e complementa: “a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão”. A pluralidade torna-se, portanto, aspecto

fundamental na constituição dos currículos escolares, nas diferentes modalidades e níveis da educação no Brasil. Nesse processo de reconstrução em outras bases sociais, culturais, afetivas etc., os habitantes dos espaços e tempos escolares esquadriharam, na experiência da economia do saber, a refundação de sua trajetória.

Considerando as questões ora apresentadas e abandonando as perspectivas mais tradicionais de currículo, voltadas a questões meramente técnicas e procedimentais, percebemos a relevância de um olhar mais pautado em aspectos políticos, humanos, estéticos, sociológicos e epistemológicos em sua compreensão. Concordamos com Doll Jr (1997), quando afirma que

O pós-modernismo propõe uma visão social, pessoal e intelectual bem diferente. Sua visão intelectual baseia-se não na certeza positivista e sim na dúvida pragmática, a dúvida que vem de qualquer decisão que não se baseia em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história social. (...) Ao mesmo tempo, o pós-modernismo busca uma integração eclética, mas local do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros; contudo, é um processo vivo; ela é negociada, não pré-ordenada; é criada, não descoberta. E esta integração depende em parte de nós e de nossas ações. Nós somos responsáveis pelo nosso futuro e pelo futuro dos outros. (DOLL JR, 1997, p.77)

Assim, o currículo precisa ser entendido como resultado das ações humanas, do social e do cultural. Não pode, pois, ser compreendido de forma desconectada do contexto sócio-histórico no qual está inserido, mas sim como fruto de relações de poder e interesses políticos e sociais, com vistas à criação de dados perfis, a partir de marcas identitárias de determinados grupos (Moreira, 1990).

Sobre as relações entre currículo e poder, Apple (2000) diz ainda que “a educação está profundamente implicada na política cultural”. Com isso, evidencia a não neutralidade desses documentos, e sua natureza de mostrar-se condicionado por certas visões e padrões sociais considerados de prestígio no interior da sociedade. Giroux (1986) complementa essa visão ao defender conceitos de emancipação e libertação a partir das propostas curriculares, trazendo à tona conflitos, tensões e diferenças de um grupo sociais polarizado, e transformando o ambiente escolar em espaço de conscientização, de afirmação de identidades e de busca por direitos de liberdade e democracia.

Nessa perspectiva, vemos refletida, na Educação Profissional Técnica e Tecnológica, desde o início de sua consolidação no Brasil, a preocupação com as imbricações do social/laboral nos modelos de sujeitos a serem formados, num viés concernente às demandas do mundo do produtivo e da formação de sujeitos aptos ao mundo do trabalho. Pensando nisso, seu currículo, como vimos, não mais se restringe à formação específica, profissionalização universal e compulsória, como preceituava o parecer CFE n. 45/72, percebe-se o interesse na ampliação dessa formação, buscando formar um profissional apto às mudanças e exigências dos postos de trabalho, na perspectiva dos itinerários profissionais, capazes de oportunizar maior mobilidade ao longo de sua vida produtiva. Tal preocupação está evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico a partir do conceito de competência por área. Assim, do técnico, exige-se tanto uma

escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente, não limitando o acesso ao Ensino Superior.

Essa reorganização curricular permitiu a necessária alteração na ideologia pseudo-integrativa anteriormente existente, apontando caminho para o reconhecimento do Ensino Médio como etapa de consolidação da Educação Básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, objetivando a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e profissionais, a partir de uma estrutura curricular verdadeiramente integrada, flexível e contextualizada, repercutindo na formação de sujeitos aptos ao Ensino Superior (CIAVATTA, 2008).

Mundo do trabalho e evasão escolar

Em junho de 2004, durante a Conferência Geral Anual da Organização Internacional do Trabalho (OIT), foi aprovada a Recomendação n. 195/2004, sobre orientação e formação profissional, treinamento e aprendizagem ao longo da vida. O referido documento enfatiza a Educação Básica como direito público fundamental de todos e a importância de sua garantia de forma integrada com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho.

A referência à recomendação da OIT está presente na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, bem como no currículo dos cursos superiores. Segundo o texto, esse reconhecimento

objetiva enfatizar a necessidade de se partir da identificação das necessidades do mundo do trabalho e das demandas da sociedade, para se promover o planejamento e o desenvolvimento de atividades de Educação Profissional e Tecnológica. (Parecer CNE/CEB n.11/2012, p. 10)

Assim, deve-se considerar, na orientação curricular de cada instituição de ensino, o cenário atual por meio do qual este início de século se constitui. O preparo do jovem para o ingresso no mercado de trabalho deve estar intrinsecamente pautado na percepção dos requisitos exigidos em um mundo regido pela globalização nos meios de produção, do comércio e da indústria, atrelado ao uso crescente de diferentes e novas tecnologias, especialmente às relacionadas à informatização e à comunicação. Aí reside um dos maiores entraves encontrados na formação profissional de nível técnico e superior no Brasil.

Segundo o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), elaborado pela Comissão Especial de Estudos da Evasão (BRASIL, 1994), o fenômeno da evasão está relacionado especialmente a três categorias: a) fatores referentes às características individuais do estudante; b) fatores internos às instituições; e c) fatores externos às instituições. O hiato existente entre a formação escolar/profissional e o mundo do trabalho prejudica o preparo do estudante para atuar de forma mais efetiva no mundo produtivo, e, por vezes, contribui para o aumento dos percentuais de evasão, especialmente entre estudantes matriculados nessa modalidade de ensino.

Para Lüscher e Dore (2011), a evasão na Educação Profissional de Nível Técnico e Tecnológico representa oportunidades de experimentação profissional – mobilidade –, mas também podem representar instabilidade e falta de orientação quanto aos rumos profissionais

que se deseja seguir. Ainda para os autores, as principais causas da evasão podem ser compreendidas dentro de aspectos estruturais (localização da residência, transporte, estágio); econômicas (horário de trabalho, desemprego, problemas financeiros); culturais (influência de crenças e hábitos); sociais (problemas de relacionamento); conjunturais (saúde, não gostar do curso, não adaptação); educacionais (despreparo dos alunos).

No entanto, percebe-se que, na maior parte dos casos de abandono, a causa é desconhecida, pois o aluno acaba por não externar seus motivos. A maior parte dos estudos, como apontam Lüscher e Dore (2011), propõem a prevenção a partir da identificação precoce do problema e com o acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco de evasão. Segundo relatório apresentado pelo Tribunal de Contas da União (TCU/BRASIL), o qual se baseou na análise da realidade e das problemáticas presentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020 ainda é um ideal de longo-prazo. Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo.

Como recomendação oriunda do Acórdão n. 506/2013, o TCU sugere, dentre outras medidas, que se institua, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), em conjunto com os Institutos Federais, um plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple:

- a.1) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; a.2) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc); a.3) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; a.4) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi; a.5) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores. (TCU, Acórdão n. 506/2013, p. 54).

O documento cita, ainda, a necessária observância dos fatores que influenciam as taxas de conclusão, especialmente os individuais e institucionais (Rumberger e Lee, 2008; Nery et al, 2009) e destaca o fato de que os Institutos Federais ofertam cursos para públicos bastante heterogêneos em termos acadêmicos e sociais. Como medidas de gestão recomendadas para o combate à evasão, destacam: a) processos de diagnóstico; b) intervenções focalizadas em alunos detectados como de maior probabilidade de evadir. Destaca a ausência estudos nos Institutos para identificação das causas de evasão e os efeitos das medidas de combate adotadas.

Na busca por soluções e melhorias para sanar o problema da evasão escolar, alguns estudos sobre o tema, como o realizado por Araújo e Santos (2012), também apontam ações para minimizar os índices presentes na Educação Profissional, levantando questões de diferentes naturezas, dentre elas as relações currículo-mundo do trabalho. Outras ações com vistas à permanência podem ser destacadas, como a existência de constante diálogo entre instituição e empresas locais, mantendo pesquisas de mercado atualizadas para embasar a

constante atualização curricular; preocupação com serviços sócio-pedagógicos e de assistência estudantil, para acompanhamento dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social; diagnóstico das causas de evasão escolar a partir da realidade de cada instituição de ensino, por meio de questionários e entrevistas junto à comunidade acadêmica, para mapeamento e combate específico dos problemas encontrados, bem como a criação de Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) para assegurar aos alunos com necessidades educacionais específicas a inclusão no ambiente escolar.

A evasão apresenta, portanto, uma série de aspectos que precisam ser reconhecidos, pois consiste, muitas vezes, no desestímulo aos estudos por parte do estudante e esse desengajamento pode ser analisado da perspectiva dele mesmo, da escola e da sociedade. Dessa forma, compreender a evasão envolve um estudo profundo de todas essas perspectivas, que se interrelacionam e se imbricam mutuamente (MATURANA e VARELA, 1997).

Considerações finais

A partir da apresentação de breve histórico da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil, bem como da leitura de seus dispositivos legais e de seus diferentes princípios norteadores, foi possível traçar um panorama relacional entre as políticas curriculares nacionais desenvolvidas e os contextos sócio-históricos nos quais se inseriu e consolidou em nosso país. A relevância dos estudos sobre os perfis e propostas curriculares oficiais acaba por fomentar uma política de currículo que compreende a própria Educação nas suas múltiplas possibilidades, atuando com vistas à democratização do conhecimento, sem deixar de se levar em consideração todo o precioso acervo cultural de cada sujeito e suas mediações culturais (FREIRE, 1971; 1996).

A Educação Profissional, enquanto modalidade educacional, integra, portanto, um contexto de tensões, avanços e limites, contemplando a formação ou qualificação para o trabalho como um dos direitos fundamentais do cidadão, objetivando sua formação integral e superando a dicotomia historicamente construída entre a divisão social de agir e pensar/planejar ações para qualidade de produtos e serviços. Assim, é preciso que as propostas curriculares e metodológicas desenvolvidas no interior das instituições que a promovem estejam em permanente sintonia com o mundo produtivo e com as constantes e inevitáveis transformações sociais e tecnológicas, formando profissionais capazes de reconhecer e atuar frente a essas mudanças, de forma autônoma e crítica.

Por outro lado, as altas taxas de evasão escolar surgem como um dos principais problemas também da Educação Profissional, em seus diferentes níveis, tornando emergenciais medidas de prevenção, a partir do diagnóstico e da promoção de ações de permanência focadas nas diferentes realidades e necessidades locais. Assim, concluímos o presente estudo apontando caminhos para a redução dos referidos índices, a partir de um olhar mais flexível, atual e contextualizado das propostas curriculares e de suas metodologias, da percepção de seu necessário diálogo permanente com o mundo produtivo e a realidade das atividades profissionais, bem como no acompanhamento dos estudantes e de suas necessidades, despertando a consciência da educação como um investimento necessário na perspectiva profissionalizante, na expectativa de empregabilidade e, principalmente, na perspectiva da formação humanística, libertadora e cidadã.

Referências

- ARANHA, M. L. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- APPLE, M. Mercados, padrões e desigualdades na educação: lições sobre como criar desigualdades no ambiente escolar. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, C. *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed.Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- APPLE, M. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, n. 248, de 23 de dezembro de 1996.
- _____. MEC/SESU. Edital Nº 4, Brasília, 1997.
- _____. MEC, SEB, DICEI. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: 2013.
- CARVALHO, J. *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória: Edufes, 2004.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Vol.1. Artes de Fazer. 7 ed. São Paulo: Vozes, 2002.
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.
- CIAVATTA, M. *Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho*. In: PARANÁ. *Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba. SEED/PR, 2008.
- DEWEY, J. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'água editores, 2002.
- DOLL, JR. Os remanescentes do currículo. In: _____ *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 3ª edição, Petrópolis: Vozes, 1995.
- LÜSCHER, A. Z. e DORE, R. *Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar*. Primeira Seção - Capítulo 5./ por Ana Zuleima Lüscher e Rosemary Dore. RBPG - Políticas, Sociedade e Educação, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dezembro 2011.
- MATURANA, H. E VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOREIRA, A. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. In: *Revista em aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, abr/jun 1990 (p.73-86).
- REGATTIERI, M e CASTRO, J.M. *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. 2º ed., Brasília : UNESCO, 2010.
- SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n. 34, janeiro-abril, 2007, p. 152. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/275/27503412.pdf, acesso em 09/08/2013.
- STENHOUSE, L. *Investigación e desarrollo del curriculum*. 3 ed. Madrid: Ediciones Moratas S.A., 1991.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.