UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGed

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOEL MATOS DE MIRANDA

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO-PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA SUA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM BIOTECNOLOGIA E SAÚDE NA CIDADE DE ITABUNA — BA

Vitória da Conquista — BA

2022

JOEL MATOS DE MIRANDA

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO-PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA SUA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM BIOTECNOLOGIA E SAÚDE NA CIDADE DE ITABUNA — BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

Vitória da Conquista — BA

2022

M643c

Miranda, Joel Matos.

O currículo do ensino médio integrado ao técnico-profissional: uma análise discursiva da sua concepção e implementação no Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde na cidade de Itabuna - Ba. / Joel Matos Miranda, 2022.

145f.

Orientador (a): Dr. Reginaldo Santos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências. 138 – 145.

1. Currículo integrado. 2. Educação profissional. 3.Ensino médio. I. Macêdo, Dinalva de Jesus Santana. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 375

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

JOEL MATOS DE MIRANDA

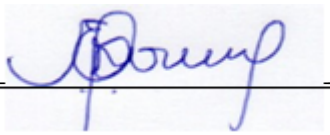
O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO-PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA SUA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM BIOTECNOLOGIA E SAÚDE NA CIDADE DE ITABUNA — BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, 05 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira (orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB



Profa. Dra. Edmacy Quirina de Souza (examinadora interna)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB

Prof. Dr. Fábio Santos de Andrade (examinador externo)
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e salvador Jesus Cristo, ao Deus todo poderoso e ao Espirito Santo o consolador que acredito estar sempre comigo me confortando nos momentos difíceis durante todo período de formação.

À professora Drª Fátima Andrade, que fez parte do quadro de docentes da UESB e que foi a primeira à incentivar, orientar e direcionar-me à buscar uma melhor qualificação acadêmica.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGed, seu quadro de funcionários sob a coordenação do Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, pela qualidade da formação e pelo atendimento e acolhimento proporcionados.

Ao Prof. Drº. Reginaldo Santos Pereira, orientador desse trabalho que com paciência, sabedoria e empatia conduziu e direcionou o meu caminhar na trilha da busca do conhecimento e organização da pesquisa, pelo qual, desenvolvir grande estima e respeito.

Agradeço aos docentes que ministraram as disciplinas do curso do mestrado com maestria e dedicação, contribuindo no desenvolvimento do pensamento de pesquisador e para a minha formação acadêmica. Em especial, à Prof.ª Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé, pelas discussões proporcionadas nas disciplinas Currículos e Prática Educacionais, seminário I e II e Pesquisa em Educação que foram momentos de grande relevância no processo de aprendizagem.

Agradeço aos professores que participaram da minha banca de qualificação e defesa: Drª Edmacy Quirina de Souza (UESB) e o Drº Fábio dos Santos Andrade (UNIR), pela disponibilidade e valiosas contribuições para aprimirar a construção da nossa pesquisa.

À minha esposa Fernanda dos Santos Brasil de Miranda pela compreensão e auxilio nos momentos de dificuldades e ao meu filho João Marcos Brasil de Miranda que é minha âncora e meu porto seguro.

RESUMO

MIRANDA, Joel Matos de. **O currículo do ensino médio integrado ao técnico-profissional: uma análise discursiva da sua concepção e implementação no Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde na cidade de Itabuna - Ba. 2022. f. 145.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Vitória da Conquista. Bahia 2022.

A proposta da nossa pesquisa é fazer uma análise discursiva sobre a concepção e a implementação do currículo integrado do ensino médio ao da educação profissional no Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde da cidade de Itabuna-Ba. A pesquisa buscou elucidar questões tais como: Como deve ser pensado o currículo integrado? Como deve ser feito a análise do significado do currículo integrado na perspectiva dos documentos oficiais da educação? Como podemos conhecer e compartilhar as estratégias de ensino- aprendizagem possibilitadas pela integração curricular? E Como compreender e desenvolver os diferentes fatores (possibilidades e dificuldades) inclusos no currículo integrado? Tem como objetivo analisar a concepção e a implementação da integração curricular do ensino médio nas propostas de formação do novo ensino médio, na BNCC, no BCRB (Currículo Bahia) e no PPP do CEEP-Itabuna-Ba. Como elemento teórico-metodológico foi utilizada a abordagem metodológica de caráter descritivo, construído por meio de pesquisa bibliográfica, qualitativa e com analise documental. As analises são apresentadas demostrando o currículo nas perspectivas das teorias curriculares pós-críticas com base na subjetivação descrita por Michel Foucault, demostrando o currículo como discurso e as suas relações com o saber e o poder, foi feito uma reflexão sobre a educação profissional e o currículo integrado nos documentos oficiais da educação no Brasil e do estado da Bahia, além da analise discursiva e crítica dos aspectos apresentados no PPP do CEEP – Itabuna – Ba, que podem interferir ou influenciar à concepção e a implementação do currículo integrado. Portanto, o estudo se justifica por fomentar a possibilidade de se traçar percursos que possibilitem a (re)construção e/ou ampliação de conhecimentos e reflexões acerca do currículo integrado, material que pode ser relevante e funcional para docentes e pesquisadores que utilizam as ideias foucaultianas como referências de investigações.

Palavras chaves: Currículo Integrado, Educação Profissional, Ensino Médio

ABSTRACT

MIRANDA, Joel Matos de. **The high school curriculum integrated with the technical-professional: a discursive analysis of its conception and implementation in the State Center for Professional Education in Biotechnology and Health in the city of Itabuna - Ba**. **2022. f. 145.** Dissertation presented to the Graduate Program in Education of the State University of Southwest Bahia - UESB, Vitória da Conquista. Bahia 2022.

The purpose of our research is to make a discursive analysis on the design and implementation of the integrated curriculum of high school and professional education at the State Center for Professional Education in Biotechnology and Health in the city of Itabuna-Ba. The research sought to elucidate questions such as: How should the integrated curriculum be thought of? How should the analysis of the meaning of the integrated curriculum be carried out from the perspective of official education documents? How can we know and share the teaching-learning strategies made possible by curricular integration? And How to understand and develop the different factors (possibilities and difficulties) included in the integrated curriculum? Its objective is to analyze the design and implementation of high school curriculum integration in the proposals for the formation of the new high school, in the BNCC, in the BCRB (Bahia curriculum) and in the CEEP-Itabuna-Ba PPP. As a theoretical-methodological element, a descriptive methodological approach was used, built through bibliographic and qualitative research and document analysis. The analyzes are presented demonstrating the curriculum in the perspectives of post-critical curriculum theories based on the subjectivation described by Michel Foucault, demonstrating the curriculum as discourse and its relations with knowledge and power, a reflection was made on professional education and the curriculum integrated in the official documents of education in Brazil and the state of Bahia, in addition to the discursive and critical analysis of the aspects presented in the PPP of CEEP – Itabuna – Ba, which may interfere or influence the design and implementation of the integrated curriculum. Therefore, the study is justified by promoting the possibility of tracing paths that allow the (re)construction and/or expansion of knowledge and reflections about the integrated curriculum, material that can be relevant and functional for teachers and researchers who use Foucauldian ideas as research references.

Keywords: Integrated Curriculum, Professional Education, High School

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Resumo das teorias do currículo 31
Quadro 2 — Resumo Cronologia da História da Educação Profissional no Brasil..... 634
Quadro 3 — Municípios que compõem os territórios na Bahia..... 90
Quadro 4 — Resumo das formas de articulação e modalidades de educação profissional ofertadas..... 955
Quadro 5 — Municípios que integragram o NTE 05 – Litoral Sul 109
Quadro 6 — Cargos e Funções dos componentes da gestão do CEEP, Itabuna..... 1133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Territórios de identidade — Bahia.....90

LISTA DA TABELAS

Tabela 1 — Número de matrículas na educação profissional - Brasil - 2016 a 2021 655
Tabela 2 — Número de matrículas na educação profissional segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Brasil (2021) 666
Tabela 3 — Número de matrículas na educação profissional segundo a faixa etária e o sexo - Brasil (2021) 666
Tabela 4 — Número de matrículas na educação profissional segundo a cor/raça - Brasil (2021) – por porcentual 67
Tabela 5 — Número de matrículas na educação profissional – Bahia – 2016 - 2020 966
Tabela 6 — Número de matrículas na educação profissional segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Bahia (2020) 966
Tabela 7 — Número de matrículas na educação profissional segundo a faixa etária e o sexo - Bahia (2020) 977
Tabela 8 — Número de matrículas na educação profissional segundo a cor/raça - Bahia – 2020 – por porcentual 977
Tabela 9 — Quadro de docentes do CEEP, Itabuna, Bahia 1144
Tabela 10 — Número de matriculados por curso no ano 2021.1 1177
Tabela 11 — Número de matriculados por curso no ano 2021.2 1177

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BC	Base Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE/CEB	Conselho Nacional de educação / Câmara de Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais do Educação Profissional Tecnológica
EC	Estudos Complementares
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EO	Estudos Orientados
EOC	Estudos Orientados e Complementares
EPC	Equipamentos de Proteção Coletiva
EPI	Equipamentos de Proteção Individual
EPI	Educação Profissional Integrada
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica do Nível Médio
FP	Formação Profissional
HSST	Higiene, Saúde e Segurança do Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério de EDucação e Cultura
MTC	Metodologia do Trabalho Científico
NRE	Núcleo Regional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROSUB	Programa Subsequente (Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio)
SEC – BA	Secretária de Educação e Cultura da Bahia
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SUPROT	Superitendência de Educação Profissional e Tecnológica
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Território de Identidade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1 O CURRÍCULO E SUAS ARTICULAÇÕES ENTRE O SABER E PODER 255
1.1 As Teorias Curriculares Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas 26
1.2 O Currículo como Discurso e suas relações de Saber e Poder 31
1.3 O Currículo nas Teorias Pós-Estruturalista e Pós-Modernidade 411
2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MEDIO 499
2.1 A Educação Profissional no Brasil: processo histórico, princípios e legislação de base 50
2.2 Concepção, organização e Diretrizes Curriculares da Educação Profisssional 688
2.3 Concepção Curricular da Educação Profissional na Perspectiva do Ensino Médio - BNCC 755
3 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DA BAHIA 822
3.1 O processo histórico e a legislação de base da Educação Profissional na Bahia 822
3.2 A Educação Profissional na Rede Pública da Bahia: Territórios de Identidade, distribuição, organização, localização dos centros, modalidades, cursos ofertados e matrículas 877
3.3 Currículo Integrado na perspectiva do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB "Currículo Bahia" 988
4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURRÍCULO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM BIOTECNOLOGIA E SAÚDE (CEEP) NA CIDADE DE ITABUNA – BAHIA 1066
4.1 Localização, processo histórico, infra-estrutura e quadro docente 1088
4.2 Modalidades de ensino, eixos tecnológicos e cursos ofertados 1144
4.3 Projeto Político Pedagógico – PPP, a integração curricular e interdisciplinaridade 1188
CONSIDERAÇÕES FINAIS 133
REFERÊNCIAS 1338

INTRODUÇÃO

A expressão “currículo” origina-se do vocábulo latino *currere*, que diz respeito à carreira, a um trajeto que deve ser efetuado. É, basicamente, o conteúdo, o guia da escolaridade e, para tanto, perpassa a ideia de controle na distribuição do conhecimento, pois estabelece esta ordem, sendo determinante na ação educativa. Contudo, a sua estruturação não deve abordar, exclusivamente, a herança cultural da humanidade e transformá-la em conteúdo de ensino, mas sobretudo desvelar aspectos sociais, ideológicos ocultados nestes saberes, ou seja, contempla as diversas identidades que fazem parte do processo educativo, dando a todas, a importância necessária para que possam desenvolver-se (SILVA, 2010).

O currículo é um processo de fundamentação e simplificação de resultados educacionais, sendo influenciado por várias teorias e diversos autores, tais como Silva (2010), Lopes e Macedo (2005) entre outros, assim, não é possível defini-lo com apenas um conceito devido a sua abrangente formação. Nesse sentido, Resende Silva (2009) levanta os seguintes questionamentos: “Qual o verdadeiro ser do currículo?”, “Como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?”.

Em termos gerais, o currículo é uma proposta pedagógica e institucional para conduzir a aprendizagem de forma sistemática, ou seja, estruturar tudo o que se entende e que participa do processo de aprendizagem e ensino. Válido compreender que a definição de currículo varia, igualmente também varia a sua estrutura organizacional (SILVA, 2010).

No decorrer da história educacional, o significado de currículo vem recebendo novas implicações que foram assemelhando-se gradativamente à conjuntura do ambiente escolar. No início do século XX, o currículo passou a ser entendido como um processo de sistematização das aprendizagens. O currículo, então, pode ser compreendido como primordial no cotidiano escolar e assim, muitos o declaram como sendo o “coração da escola” (MOREIRA; CANDAU, 2007), sendo que é por seu intermédio que os elementos pedagógicos, organizativos e políticos se explicitam.

O currículo age em distintas situações e ambientes, provocando, segundo Lopes (2006), “constantes reinterpretações de diferentes textos e discursos curriculares, com a mudança de sentidos e com a produção de novos sentidos.

O significado e a definição de currículo vêm tomando diversas dimensões, abarcando não apenas o conhecimento escolar, mas também, as vivências e as práticas de aprendizagem. Segundo Pacheco (2017), para se obter um melhor entendimento do conceito de currículo, é importante observar as diferentes dimensões que compõem o próprio currículo, sejam sociais,

econômicas, políticas ou culturais, e que somente evidenciando todas as características que permeiam o currículo é que podemos compreender que inúmeras forças atuam na concepção do currículo. Todos os atores que participam da construção do currículo não participam de forma isenta ou neutra, mas deixam sempre a sua marca, suas impressões e seus entendimentos, pois o currículo é impregnado de ideologias, valores, forças, interesses e necessidades que, direto ou indiretamente, arquitetam as perspectivas de mundo dos personagens envolvidos em sua concepção, contribuindo assim, para a própria formação identitária dos sujeitos envolvidos. Desse modo, o currículo compreende a construção e o desenvolvimento necessário para o aperfeiçoamento do sujeito (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Na aplicação do currículo à educação, existem diversos e diferentes conceitos, dentre eles, podemos destacar Lopes (2006), que expõe que o currículo não é um conjunto de conteúdos esquematizados em um sumário ou índice puramente. A autora reivindica a construção de um Currículo que supra as necessidades de uma, ou mais teorias acerca do conhecimento escolar que compreenda o Currículo como resultado de um processo de divergências culturais dos distintos grupos de educadores que participam da sua concepção, e que reconheçam as dinâmicas de seleção de um conteúdo e não de outro.

Lopes (2006) e Silva (2010) afirmam que o currículo não é uma mera listagem de conteúdos, é um processo constituído por saberes, conhecimentos escolares na prática da sala de aula e demais espaços de convivência entre professor e aluno.

O currículo é uma das mais relevantes ferramentas orientadoras, na organização e transmissão do conhecimento a ser trabalhado na instituição escolar, sendo habilitado para favorecer expressivamente para que os objetivos pressupostos sejam atingidos, as experiências e as práticas planejadas aconteçam com os conhecimentos necessários para formação estudantil incorporados, abordando os conhecimentos escolares, as ações de ensino-aprendizagem e as relações sociais que compõem a conjuntura pedagógica, além das transformações que se deseja aos alunos, os valores e as identidades que se propõe-se à desenvolver. Ou seja, as reflexões acerca do conhecimento, da verdade, do poder e da identidade demostram, as teorizações sobre as questões que podem influenciar ou interferir nas concepções curriculares. (MOREIRA; CANDAU, 2007; SILVA, 2010).

Sendo assim, o currículo consiste nas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. O currículo compõe um dispositivo em que se aglutinam as relações entre a sociedade e a escola, entre saberes, práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Por intermédio do currículo, a escola, os educadores e a comunidade escolar, em geral, devem analisar a consecução de tal objeto, na busca de objetivos específicos no âmbito educacional, com a intenção de oferecer novas possibilidades aos alunos e, ao mesmo tempo, criar oportunidades para todos através da aprendizagem. Tal dinâmica deve ocorrer de modo que o ensino seja comprometido com os interesses de toda a sociedade, principalmente, no que se refere às diversas realidades dos discentes. O educador tem um papel fundamental na elaboração do currículo na escola, se envolvendo sempre nos assuntos escolares (MOREIRA; CANDAU, 2007).

O currículo é entendido, para Moreira e Candau (2007), como as experiências escolares que se desenvolvem em torno do conhecimento, mediante as relações sociais, contribuindo para a construção das identidades dos estudantes. O currículo, apresenta-se como um dispositivo em que se aglutinam as relações entre a sociedade e a escola, entre saberes, práticas construídas e os conhecimentos escolares.

Na concepção do currículo, a escola, os educadores e a comunidade escolar, em geral, devem examinar as aquisições do currículo na busca de objetivos específicos no campo educacional, de modo a ofertar novas possibilidades, e produzir oportunidades por intermédio da aprendizagem, em que o ensino deve ser comprometido com os interesses da sociedade e dos alunos, considerando as diversas realidades dos discentes (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Os estudos curriculares, até a década de 80, eram contextualizados nos aspectos políticos, econômicos e sociais e tomaram grande proporção a partir dos anos 90, após as publicações de diversos trabalhos que traziam a compreensão do currículo como “espaço de relação de poder”, além das argumentações sobre currículo e conhecimento (saber) e a inserção das perspectivas pós-estruturalista e pós-moderno na concepção curricular (LOPES; MACEDO, 2005, p. 14).

As teorias curriculares procuram entender e relatar fenômenos da prática curricular, permitindo, assim, a compreensão e a descrição dos motivos e das intenções de um grupo social. Tais conceitos contribuem para o entendimento da realidade curricular (SILVA, 2010).

Para Silva (2010), uma proposta curricular é um texto, ou discurso político sobre o currículo, porque tem intenções instituídas por um determinado grupo social. Portanto, uma Teoria do Currículo ou um discurso sobre o Currículo, estabelecem, de fato, a produção de uma noção de currículo. As “teorias do currículo” são repletas de afirmações, as quais devem direcionar como as coisas devem ser (SILVA, 2010). Uma teoria estabelece-se pelos conceitos que aplica para idealizar a realidade. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de visualizar a realidade. As teorias do currículo se caracterizam pelos conceitos que

articulam e são classificadas como: Teorias Tradicionais; Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas (SILVA, 2010).

A educação formal, com base na LDB (1996), é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais, com finalidade de preparar o educando para atuar junto à sociedade, desenvolvendo-o e instruindo-o para o exercício da cidadania, por meio do conhecimento científico. Já a formação profissional, de acordo com Ramos (2005), é o meio pelo qual o conhecimento é adquirido para o trabalho, ou seja, trata-se da força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos.

A Educação Profissional é uma modalidade de ensino pertencente à Educação Básica e tem uma legislação de base na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), tendo como finalidade preparar os indivíduos para o desempenho de profissão, de forma que sejam inseridos e atuem no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Nesse sentido, a Constituição Federal, em seu artigo 227, inclui o direito à educação e à profissionalização como garantias constitucionais (BRASIL, 1988). Além disso, a LDB no seu capítulo III e artigo 40, estabelece que a educação profissional seja desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas, ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

A integração do ensino técnico-profissional ao ensino médio visa a produção de conhecimentos realizados de forma integrada, em suas mais diversas dimensões, no mundo do trabalho, na ciência e na cultura. Para tanto, exige-se engajamento de professores, gestores e coordenadores com saberes e conhecimentos de formação geral e da educação profissional, na construção coletiva e compartilhada de mecanismos necessários à integração curricular.

O termo integrar, que é tornar algo íntegro ou inteiro, deve ser compreendido em sua plenitude, no caso da educação, é questionado que tal termo deve ser entendido como a integralidade da formação escolar e a social. A esse respeito, Ciavatta (2005, p. 84) relata “que no caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se deseja é que a educação geral se torne parte impartível da educação profissional em todos os campos onde se oferece a preparação para o trabalho [...]”.

Observa-se que o ensino médio integrado e a estrutura curricular pressupõem a organização de conteúdos que articulem os conhecimentos de formação geral com os da formação profissional, e vice versa, constituindo um currículo integrado, em busca de uma formação integral dos sujeitos.

Para que essa articulação ocorra de forma eficiente e eficaz, é necessário que haja uma transformação na estrutura e no entendimento da concepção do currículo escolar. Nesse sentido,

surge, assim, a necessidade de construir uma alternativa de organização curricular, que seja comprometida com o novo significado do trabalho e do sujeito ativo, ou seja, o sujeito que se apropriará desses conhecimentos para aprimorar-se no mundo do trabalho e na prática social. Para Ramos (2005), o currículo integrado é a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam aprendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

A integração curricular é o processo de combinar e articular conteúdos de aprendizagem e disciplinas, com o objetivo de promover uma aprendizagem holística e abrangente. É entendida como aquela na qual as disciplinas trabalham de forma interdisciplinar, ou seja, interligadas, representando a busca por um currículo que não tenha na (suposta) fragmentação disciplinar a sua tônica (ideia principal), embutindo a ideia de chegar à totalidade do conhecimento (LOPES; MATEUS, 2011).

Essa totalidade se refere a uma formação humana integral, na qual se busca garantir ao indivíduo o direito à formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão integrado dignamente à sociedade. Sobre a formação integral, Ciavatta (2005), faz uma reflexão, concluindo que tal formação implica em tratar a educação como uma totalidade social e, assim, a educação profissional deve se tornar parte inseparável da educação geral, existindo a necessidade de focar o trabalho como princípio educativo, de forma a superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar no campo do trabalho e da vida social.

O conceito de currículo integrado é recebido por toda comunidade educacional como um novo, grande e importante desafio a ser superado, em especial, pelo corpo docente que, em muitas situações, não são nem convidados a participar da concepção do currículo escolar no seu ambiente de trabalho, ou território de atuação. Assim, muitas vezes, é imposto aos mesmos um currículo confeccionado por indivíduos que não conhecem as realidades dos alunos, dos professores e até das instituições, criando um currículo genérico, superficial, que não condiz com a realidade em que será implementado.

De acordo com os dados do censo escolar da Educação Básica 2020, a Educação Profissional cresceu em todo território nacional, chegando, em 2020, a alcançar mais de 1,9 milhões de matrículas. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia teve, em 2019, mais de 145 mil matriculados (INEP/MEC, 2021).

Na Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia, comandada pela Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT), e pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC – Ba), os cursos ofertados atendem às demandas geradas pelo desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos 27 Territórios de Identidade da Bahia. Tendo sua matriz curricular vinculada ao contexto local e territorial, estes cursos têm como objetivo contribuir para a valorização da identidade dos estudantes e assim estejam capacitados para intervirem no meio em que vivem, transformando a si mesmos e a realidade local.

A problematização proposta no presente estudo teve início com minha admissão no corpo docente do Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde (CEEP), após ser aprovado em um processo seletivo, fui contratado para lecionar nos cursos Técnicos em Enfermagem, já que sou graduado Bacharel em Enfermagem. O CEEP está situado na cidade de Itabuna-BA, localizada a cerca de 426 quilômetros de Salvador, capital da Bahia. Itabuna possui uma população estimada em 213.223 habitantes, conforme o IBGE (2019), e é a sede do 5º Núcleo Territorial de Educação – (NTE 05), sendo denominado Território de Identidade: Litoral Sul, supervisionando 26 municípios sob sua jurisdição. O CEEP possui, no seu quadro de docentes, 64 educadores, sendo que 40 são das disciplinas da base comum, 17 das disciplinas específicas da Formação Profissional e 07 são preceptores de estágio. Além do curso Técnico em Enfermagem, o CEEP também oferta outros 06 cursos como: Técnicos em Biotecnologia, Técnico em Farmácia, Técnico em Nutrição, Técnico em Análise Clínica, Técnico em Saúde Bucal e Técnico em Segurança do Trabalho (PPP-CEEP, 2018-2019).

O início da minha carreira como professor da educação profissional, sem possuir formação pedagógica e sem nenhuma noção de didática, consistiu em um período desafiador, devido ao desconhecimento de metodologias de ensino e pela ausência da devida formação. Surgiram, no período, os seguintes questionamentos: Como deve ser pensado o currículo integrado do ensino médio ao da Educação Profissional? Como fazer uma análise crítica do significado do currículo integrado retificado nos documentos oficiais do novo ensino médio e da educação profissional? Como desenvolver e compartilhar estratégias de ensino-aprendizagem na perspectiva da integração curricular do ensino médio e da educação profissional? Como ampliar o conhecimento no que se refere às possibilidades e dificuldades da integração curricular da educação profissional, na formação do novo ensino médio? Como compreender os diferentes fatores que estão inclusos no currículo integrado, que podem interferir na sua concepção, desenvolvimento e implementação?

E iniciei, assim, uma busca por referências bibliográficas, e fomentei diálogos com a gestão, com os coordenadores pedagógicos e com os demais professores, a fim de entender o que era e como funcionava a educação profissional e o currículo integrado.

A intenção de realizar essa pesquisa surgiu a partir do contato com as obras dos teóricos da temática, como Marise N. Ramos, entre outros, o que me forneceu os direcionamentos para pensar a educação profissional, concepção e implementação do currículo integrado. Para delinear o presente trabalho, também utilizei observações, queixas e diálogos com e dos professores, os quais relatavam suas dificuldades na concepção e implementação do currículo integrado, citando vários empecilhos, tais como: 1. O excesso de disciplinas da Formação Profissional; 2. A quantidade e variação de disciplinas por professor; 3. Ementas superficiais que não atendem à singularidade dos cursos e perfil dos egressos; 4. Assuntos e temas repetidos em diversas ementas de semestres/anos diferentes; 5. Falta de interdisciplinaridade e, certamente, de integração curricular, levando cada professor a restringir-se ao conteúdo da ementa das disciplinas.

Esses diálogos e observações deixaram claras as dificuldades encontradas no planejamento, organização, concepção e implementação do currículo integrado, ou seja, dos conteúdos e práticas integradas. Essas dificuldades podem causar entraves na aprendizagem dos alunos e, nesse processo, ao se identificar dificuldades e lacunas na integração é importante entender quais as estratégias desenvolvidas (ou não) para superá-las.

O objeto de análise desse estudo é: "O currículo integrado do ensino médio ao da educação técnico-profissional". Na tentativa de elucidar os questionamentos apresentados acima, o presente estudo tem o objetivo geral de analisar a concepção e a implementação da integração curricular fundamentada nas propostas de formação do Novo Ensino Médio, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no Documento Curricular Referencial Bahia – DCRB e no Projeto Político Pedagógico – PPP no segmento que Integra o ensino da Educação Profissional ao Ensino Médio no Brasil, no estado da Bahia e na unidade de ensino CEEP – Itabuna-BA. Em relação aos objetivos específicos, pretende-se: a) Analisar as concepções de currículo e de organização curricular presente nos discursos que compõem as atuais propostas de Ensino; b) compreender a concepção, os príncípios e a implementação da Educação Profissional no projeto de Ensino Médio Integrado; c) apresentar a concepção de integração curricular presente no Ensino Médio Integrado no Estado da Bahia e no Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde (CEEP), na cidade de Itabuna-BA.

A abordagem metodológica do presente estudo será qualitativa, o que segundo Marconi e Lakatos (2010), configura uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos

mais profundos de um objeto de estudo, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Frisamos, também, que a presente pesquisa é de caráter descritivo, que para Gil (2002, p. 41), "é aquela que busca fazer a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou [...] o estabelecimento de relações entre variáveis". Nesse tipo de pesquisa, é comum haver estudos que visam fazer um levantamento de determinadas características de um grupo, observar as opiniões e as crenças de uma determinada parte da população, ou relacionar determinadas variáveis.

Importa enfatizar que este trabalho foi construído por meio de uma pesquisa bibliográfica, que conforme descrevem Marconi e Lakatos (2010, p. 158), é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes, relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar na planificação do trabalho, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações**.** Também para Gil (2002, p. 44), "[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Um importante benefício da pesquisa bibliografica é possibilitar ao pesquisador uma visão muito mais ampla do que se pesquisar diretamente, e sua principal finalidade é apresentar tudo, ou grande parte, do que já foi produzido dentro do tema a ser pesquisado. É preciso mencionar, também, apesquisa documental, que para Marconi e Lakatos (2010, p. 48) é o tipo de pesquisa na qual todas as informações e dados são oriundos exclusivamente de documentos, com o propósito de compreender algum acontecimento e aplicar métodos e técnicas de obtenção, análise e entendimento de um universo de documentos. Na conjuntura e cenário da pesquisa qualitativa, a análise documental assume uma devida importância, pois possibilita, ao leitor, a compreensão de documentos que estão alistados num aglomerado de expressões e fenômenos humanos pertencentes a determinado estudo. Para Lüdke e André (2013), a análise documental é compreendida como um conjunto de ações, que propõem consultar e analisar um ou vários documentos, a fim de recolher informações vigentes e concretas contidas nos mesmos para, assim, entender e descrever sobre quais circunstâncias tais informações podem estar relacionadas, restringindo-se ao tema e aos questionamentos de interesse. Nessa mesma vertente, Minayo (2009, p. 21) relata que a análise documental é uma apresentação explanativa da informação, é uma metodologia que aplica normas e procedimentos para o recolhimento, entendimento, percepção e análise de documentos, investigando as informações precisas presentes nos documentos elegidos como coletânia da pesquisa.

As problematizações e reflexões provenientes dos questionamentos e incertezas sobre o tema fizeram surgir inquietações e curiosidades epistemológicas no campo do currículo. A concepção de currículo desenvolvida nesse estudo foi composta com base no referencial das teorias pós-críticas, teoria do discurso e suas relações entre o poder e o saber, também nas teorias pós-estruturalista e pós-modernistas envolvidas pelos processos de subjetivação, sob as influências e inspirações do filósofo francês Michael Foucault (2007; 2010; 2011; 2012; 2013 e 2016). Friso também os trabalhos de outros autores que corroboram o tema como: Lopes (2006; 2013); Moreira (2005); Oliveira (2016; 2018) e Castro (2009). O processo de subjetivação é a idealização do pensamento, ou ideias, do indivíduo, e até de um determinado grupo, de si mesmo como sujeito, caracterizado pelo julgamento individual de cada pessoa. É a expressão da interpretação que cada um faz do que é subjetivo, ou seja, a subjetividade refere-se às convicções de cada indivíduo e a sua opinião sobre determinado assunto. Segundo Foucault (2011, 2013), a subjetivação é "a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual se relaciona consigo mesmo".

O movimento de análise sobre o tema nos fez compreender que as teorias pós-críticas se configuram como o conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retenham o impulso crítico da "teoria educacional crítica", colocam em questão a influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo em alguns de seus pressupostos (SILVA, 2010). Para Moreira e Candau (2014), o currículo pós-crítico busca realizar, no campo educacional brasileiro, transformações, pensando em práticas educacionais que apontem para uma multiplicação de sentidos, para as variadas linguagens que o currículo traz como verdades que podem ser modificadas, com novas possibilidades e invenções. Além disso, compreende-se que com as mudanças do mundo contemporâneo, estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo, no cotidiano escolar, pelo qual "a escola deve promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes"

Na teoria do discurso, Michel Foucault (2016) relata que o desejo e o poder são intrínsecos ao discurso, pois, de fato, a linguagem, enquanto uma característica fundamental do discurso e como uma atividade própria do ser humano, é tida como um poder que os indivíduos possuem para se comunicar, trocar experiências, estabelecer vínculos sociais etc. Foucault (2011), também, considera que a verdade é entendida como um produto de gêneros discursivos, composto por um conjunto de regras que são utilizadas para construir sentenças ou ideias bem formadas que, muitas vezes, são utilizadas para manipulação, ou fortalecimento das relações de poder.

Segundo Oliveira (2016), o conhecimento é sinônimo de saber e age como instrumento cultural e um bem indispensável ao desenvolvimento da sociedade. Assim sendo, "conhecimento" é estabelecido por Foucault como um "conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva, indispensáveis à constituição de uma ciência que pode ser chamada de saber" (2013, p. 204). O saber, para Foucault (2013), é uma prática discursiva, um aglomerado de afirmações que transformam-se em um determinado tipo de discurso, que caracteriza um certo período temporal na história e parte de um determinado espaço. O saber transforma-se em um discurso que funciona como dispositivo para que o sujeito que o relata se coloque em relação ao objeto do qual ele apresenta o seu discurso. Como o autor afirma: "a transmissão e comunicação (do discurso) liga a distância através do tempo" (FOUCAULT, 2013, p. 24).

O movimento pós-estruturalista tem influenciado o que se entende por linguagem, sujeito e currículo, provocando, assim, novos posicionamentos no que concerne ao ensino-aprendizagem e busca, na abordagem foucaultiana, a sua análise do poder, por meio do diagnóstico das estruturas de "saber-poder" e da denúncia das tecnologias da dominação. O sujeito passa a ser constituído por diferentes identidades que delimitam as práticas sociais e culturais, discursivas, ou não discursivas, e que, também, se encontram nas relações de poder e saber entre os grupos e nas instituições em que os indivíduos passam a ser vistos com outras identidades que estavam ocultas pelo discurso hegemônico. rejeitara abordagem também rejeita uma concepção essencialista de sujeito, e busca desconstruir a percepção de sujeito centrado a partir de determinadas relações estruturais (SILVA, 2010).

O pós-modernismo, segundo Silva (2010), combate as bases modernas da cientificidade, racionalidade, objetividade e o termo vem sendo utilizado mais como um título, ou uma expressão genérica da atual sociedade, do que como uma forma de assumir e explicitar um determinado paradigma epistemológico. Assim, o pós-modernismo não representa [...] uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos (SILVA, 2010, p. 111).

Em seguida, o estudo faz uma análise sobre a educação profissional no Brasil e sobre o currículo integrado do ensino médio ao técnico-profissional, baseado nas obras dos seguintes autores: Ciavatta (2005); Frigotto (2007); Ciavatta, Frigotto e Ramos (2006, 2012); Cunha (2000); Moura (2007); Ramos (2005, 2008, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2014a, 2014b, 2019), Silva (2000, 2002, 2014), dentre outros, além de documentos legais.

Outro eixo desenvolvido no presente estudo é acerca das condições, estrutura, funcionamento da educação profissional e a organização do currículo integrado, no estado da

Bahia, com base em Duarte e Taffarel (2017); Silva (2014); entre outros, além dos documentos Legais: Bahia (em especial, o “Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB”).

Finalizamos o trabalho com uma análise do PPP, da implementação da Educação Profissional e o Currículo integrado no Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia em Saúde (CEEP – Itabuna, Ba).

O estudo se justifica por fomentar a possibilidade de se traçar percursos que possibilitem a (re)construção e/ou ampliação de conhecimentos e reflexões acerca do currículo integrado, material que pode ser relevante e funcional para docentes e pesquisadores que utilizam as ideias foucaultianas como referências de investigações.

1 O CURRÍCULO E SUAS ARTICULAÇÕES ENTRE O SABER E PODER

Este capitulo foi desenvolvido para descrever as bases orientadoras, as quais os discursos apresentados no estudo foram construídos. Foi realizado uma breve reflexão sobre as teorias curriculares: as teorias tradicionais não problematizam as instituições de ensino, nem as configurações da vida social na sua relação com a construção do currículo e do processo de ensino-aprendizagem, tendo o currículo como ferramenta centrada em questões técnicas, baseado numa perspectiva fabril, de monitoramento e controle dos envolvidos no processo educacional. Já as teorias críticas se constituem na contraposição ao currículo tradicional, na reprodução e controle dos processos de ensino-aprendizagem baseadas na sistematização de um currículo hegemônico. As teorias pós-críticas problematizam a hegemonia curricular, defendendo a pluralidade cultural e a diversidade humana, propondo uma concepção de currículo que dialogue com as categorias de identidade, alteridade e diferença, expondo a necessidade de uma formação humana integral, na qual seja possível o desenvolvimento da capacidade de olhar através do lugar social do outro e de compreender e respeitar as diferenças, relacionando a concepção do currículo com a desigualdade social, as questões de gênero, as diferenças étnicas, culturais, de sexualidade, etc. (SILVA, 2010).

Em seguida, é apresentado o currículo como prática discursiva e suas relações com o saber e o poder, além da sua concepção mediante as perspectivas das teorias curriculares pós-críticas, pós-estruturalista e pós-modernidade, sob a perspectiva da subjetividade do filosofo francês Michael Foucault.

Foucault descreve que o controle das instituições educativas sobre os corpos e as posturas comportamentais é efetivado por instrumentos de controle e poder que são concretizadas por elementos formadores dos discursos. No entendimento do currículo como discurso, o currículo faz parte de uma representação sistematizada, com um sistema de regras sobre o que é permitido e o que é proibido, sobre o que considerado conhecimento e o que não é, o que é aprovado ou desaprovado na instituição escolar. Nesse sentido, o currículo então pode ser definido como um conjunto de conhecimentos e saberes, sendo influenciado e construído pelos discursos dos segmentos da sociedade que consideram os conhecimentos que deverão serem incluídos ou excluídos no currículo (OLIVEIRA, 2016).

O currículo na concepção das teorias pós-críticas busca realizar transformações, por meios de práticas que direcionem para diversificação de sentidos, para os diferentes tipos de linguagens que o currículo pode apresentar como verdades, mas que podem ser modificadas, pelas novas e variadas possibilidades e invenções (SILVA; SANTOS, 2020).

O entendimento de currículo na visão pós-estruturalista o define como um espaço que permite problematizar e questionar as verdades consideradas absolutas, normais e inflexíveis, assim o currículo passou a propor a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo descrito por Lopes e Macedo (2011) “o currículo pós-estruturalista é uma prática discursiva, uma prática de poder e significação de atribuição de sentidos”.

O currículo na compreensão do pensamento pós-modernidade propõe uma desestruturação dos conceitos, problematizando as práticas essencialistas e naturalizadas apresentadas nos percursos escolares (RIBEIRO, 2016).

O movimento pós-modernista questiona as convicções e as presunções do pensamento social e político, segundo o qual, o currículo atual está apoiado nas ideias modernas de disseminação do conhecimento científico para formar um indivíduo pensante e independente desejado pelos ideais pós-moderno. (BARBOSA; FAVERE, 2013)

Toda essa reflexão tem como base a subjetividade que é a sustentação e a essência das análises propostas pelas teorias pós-críticas, que relata que na construção social, não existe possibilidade de libertação para um indivíduo realmente livre e independente. Essa análise coloca o currículo, como prática que deve buscar (re)conceitualizar o processo ensino-aprendizagem questionando a ética de si, na qual as posições e colocações subjetivas devem ser expostas no propostas das reflexões crítica para se entender e perceber a agressividade das (auto)identificações que estão enraizadas nos ambientes educacionais. (BARBOSA; FAVERE, 2013).

1.1 As Teorias Curriculares Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas

As teorias tradicionais de currículo são fundamentadas em padrões tradicionais, nos quais as discussões não têm como objetivo a problematização das instituições educacionais, os processos dos aspectos da vida social na sua conexão com a concepção do currículo e do sistema de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva favorece uma produção de um currículo como agrupamento de conteúdo a serem lecionados (SILVA, 2010, p. 148).

O modelo de currículo tradicional está baseado em questões técnicas e é centrado em um entendimento fabril[1] de monitoramento e controle de todo processo educacional, direcionando o currículo para os ideais do sistema capitalista. A esse respeito, Barbosa e Favere (2013, p. 54) relatam que o currículo, na teoria tradicional, reproduz instrutivamente as organizações sociais, de modo que propicia a manutenção da estrutura de classes da sociedade. Além disso, o

currículo é um instrumento ideológico do Estado, sendo um transmissor da ideologia dominante. Portanto, o currículo é, resumidamente, um território político.

Ainda sobre as teorias tradicionais, Silva (2010) destaca que tais teorias são consideradas como doutrinas de aceitação, de ajuste e de adaptação, e que quando são aplicadas nos processos educacionais proporcionam práticas de subjugação e submissão dos envolvidos no processo, e o aprendizado consiste, então, em se captar informações, com objetivo de preparar o indivíduo intelectual e moralmente para adaptar-se e compor a sociedade.

Um dos principais teóricos das teorias tradicionais foi John Franklin Bobbitt (1876-1956), que defendia o formato de educação que transmitia e tinha como suporte a eficiência, no qual, o currículo converte-se em um problema de gestão e organização, acontecendo de forma mecânica e burocrática (PACHECO, 2017, p. 4).

Outro teórico que se destacou dentro das teorias tradicionais foi Ralph Tyler, que fundamentou os pensamentos eficientistas de Bobbit no final da década de 1940, propondo uma forma de planejamento e organização curricular baseada no entendimento das atividades de ensino,e fundamentada em questões de organização e desenvolvimento. Para Lopes e Macedo (2011), as etapas/questões recomendadas por Tyler representam a divisão tradicional das ações educacionais que são: o currículo (os objetivos); ensino e instrução (seleção e organização dos conteúdos); e a avaliação.

Já as teorias críticas do currículo surgiram alicerçadas nos movimentos sociais dos anos de 1960, estabelecidas sobre as abordagens fundamentadas na crítica ao modelo de currículo tradicional/profissional, baseado na formação do modelo fabril[1], na reprodução, na fiscalização e no controle severo dos processos de ensino-aprendizagem sustentados na sistematização de um currículo hegemônico. Acerca disso, Silva (2010) relata que alguns desses movimentos transformaram e/ou apresentaram uma nova percepção de currículo. Alguns destes movimentos foram: os protestos estudantis na França e em vários outros países; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual e outros. Tais movimentos sociais fortaleceram e difundiram as discussões sobre as diversas formas de opressão e colonização dos indivíduos, desencadeando debates sobre os marginalizados na sociedade e as desigualdades sociais — principalmente, as que são materializadas pelo currículo, no qual predomina a língua, a cultura e os saberes das classes economicamente sobrepostas (SILVA, 2010, p. 29).

As teorias críticas do currículo procuram ofertar uma percepção do processo de ensino aprendizagem e dos saberes e competências que percorrem o currículo, criticando a concepção

[1] Fabril – Adjetivo relativo a fábrica, fabrico ou fabricante. [Economia] Diz-se da indústria que transforma a matéria-prima em produtos manufaturados: indústria fabril.

tecnicista de currículo da teoria tradicional. Nesse sentido, Pacheco (2017, p. 6) apresenta um postulado de Silva (2010), o qual aponta que:

> [...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. Colocam em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais e desconfiam do status quo (estado das coisas), responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

As teorias críticas problematizam a perspectiva técnica de currículo idealizado apenas como seleção de conteúdos que devem ser lecionados. Também, permite a reflexão do currículo não apenas em seu sentido formal, como seleção de conteúdos, objetivos, técnicas e metodologias, mas como uma prática contínua que transpõe as dinâmicas escolares (SILVA, 2010).

Os seus principais teóricos segundo Barbosa e Favere (2013) são Louis Althusser que defendia que a escola consistia em um dos principais aparelhos ideológicos do Estado; Jean Claude Passeron e Pierre Felix Bourdieu, que postulavam que a reprodução social se realizava por intermédio da cultura.

As teorias pós-críticas apontam o currículo como um objeto influenciado pelas relações de saber e poder. Ao observamos as constantes transformações do mundo contemporâneo, percebemos que elas têm influenciado os estudos curriculares e a formulação de diversas definições de currículo que permeiam o cotidiano escolar. Assim, a escola deve possibilitar um processo de desenvolvimento dos panoramas culturais dos estudantes, além disso, o ambiente escolar precisa ser estimulado a arquiteta-se como um espaço em que se transita diferentes conhecimentos e saberes, para o desenvolvimento de uma educação intercultural, para que dessa forma, se possa construir e reconstruir estratégias e práticas pedagógicas. Com base nisso, o currículo pós-crítico busca implementar no plano educacional transformações que direcionem para uma multiplicação de sentidos e linguagens que o currículo proporciona, como verdades que podem ser modificadas, com novas oportunidades e propostas (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 14).

Enquanto no currículo tradicional se busca a estabilidade, o currículo pós-crítico propõe transformações, por intermédio de uma reconstrução de saberes e de vivências. O currículo não é uma ação neutra, mas sim, um ambiente para construção de novas alternativas, a fim de seguir caminhos desconhecidos, ou poucos conhecidos, para modificar sentidos preestabelecidos e vivenciar novas relações (MOREIRA; CANDAU, 2014).

As teorias pós-críticas destacam que o currículo não pode ser entendido sem uma análise dos vínculos de poder, em que ele está implicado. Nas teorias pós-críticas, o conhecimento está no interior do poder e não se opõe ao poder, ao contrário, o conhecimento é parte inseparável do poder. Com as teorias pós-críticas, a relação do poder é desenvolvida para compreender os processos de domínio e controle centrados em raça, etnia, gênero e sexualidade (SILVA, 2010).

As teorias pós-críticas deram ao currículo uma nova identidade, excluindo a visão neutra às questões ideológicas, sociais e culturais, herdada das teorias tradicionais. O discurso veiculado pelos professores embasados pelo currículo deve sinalizar um processo complexo de leitura, reflexão, crítica e valoração da realidade, para dar sentido à existência e às ações resultantes do processo educacional. Silva (2000, p. 106) define as teorias pós-críticas como:

> [...] conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da "teoria educacional crítica", coloca em questão, a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo alguns de seus pressupostos. A teoria pós-crítica questiona, por exemplo, um dos conceitos centrais da teoria crítica, o de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Da mesma forma, segundo Michel Foucault, a teoria pós-crítica distancia-se do conceito polarizado de poder, da teoria crítica. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas.

Para Corazza (2002), as teorias pós-críticas não apresentam uma verdade absoluta, mas verdades sempre limitadas e parciais, cujas consequências se encontram transitáveis pelas perspectivas de outras, ou novas linguagens. Também, não compactua com verdades holísticas, rejeitando a lógica e a prática totalizadora do processo da verdade.

As teorias pós-críticas determinam o significado, a explicação e a definição do currículo na linguagem de seu tempo e ambiente, gerando linguagens de gênero, raça, território institucional, religião, ecologia, orientação sexual, território geopolítico, movimentos e ambições. Para as teorias pós-críticas, o currículo é uma concepção social, assim como o Estado, a nação, a religião, sendo ele a consequência de um processo histórico de dominação. As relações de poder podem ser identificadas e encontradas em toda a estrutura do currículo, bem como em sua divisão em matérias, ou disciplinas, também na divisão do tempo, na organização hierárquica e na seleção de seus conteúdos (LOPES, 2013).

Para Silva (2010), nas teorias pós-críticas, a desigualdade decorre não apenas dos princípios econômicos envolvidos nas lutas de classes, mas o cenário das discussões se expandiu, acolhendo problematizações que retratam temas como: gênero, raça e sexualidade.

As teorias pós-críticas têm como aspecto de análise a subjetividade, que as direcionam para uma estruturação e idealização social. Essencialmente, essas teorias questionam os

entendimentos que encarceram o sujeito, procurando desenvolver comportamentos e atitudes liberacionistas, progressistas e positivistas, problematizando, assim, as relações de saber-poder inclusas no currículo, bem como o desenvolvimento do conhecimento, as linguagens, os tipos de argumentação, as ciências, os tipos de experiência e suas estratégias regulamentadoras e organizacionais (CORAZZA, 2002).

O currículo deve ser compreendido como instrumento de construção de identidade, um dispositivo de subjetivação por intervir na produção de subjetividades, de identidades sociais por intermédio de uma análise sobre as diferenças. Sendo assim, o currículo é uma ferramenta muito poderosa, pois ao finalizar as práticas discursivas carreia o processo de subjetivação. A subjetivação tem condições de (re)construir a identidade do sujeito, colocando-o em contato com o discurso e com outras subjetividades que residem na realidade objetiva (BARBOSA, 2013).

Os pensamentos sobre a subjetivação de Michael Foucault são utilizados por diversos autores e pesquisadores na área do currículo, os estudos foucaultianos sobre a subjetividade procuram conhecer, entender e desenvolver seus impactos e suas finalidades, a partir da existência de discursos que procuram manifestar uma verdade para os sujeitos sobre eles mesmos, a qual está intimamente conectada com as relações de saber e poder. Para Foucault, o poder não se manifesta, unicamente, oprimindo ou dominando as subjetividades, mas, principalmente, atuando no seu processo de construção (FOUCAULT, 2011).

Para Silva (2010), a subjetividade e as relações de poder não se confrontam nem se divergem, pois a subjetividade é um dispositivo, produzido pelas relações de poder, não podendo, assim, estabelecer uma conduta contra o poder. Portanto, a ideia de subjetividade não pode existir distante de um discurso que a executa, o que deixa claro a subsistência de uma sociedade entre os discursos e os processos de subjetivação. Para Foucault, “o poder gera o saber [...], não existe relação de poder sem uma correlação com um campo de saber” (FOUCAULT, 2011, p. 30).

Quadro 1 — Resumo das teorias do currículo

TEORIAS	TRADICIONAIS	CRÍTICAS	PÓS-CRÍTICAS
Discurso	Científico	Dialético	Subjetivo
Racionalidade	Técnica	Comunicativa	Subjetiva
Conceitos/ Termos	Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução Cultural e Social Poder Classe Social Capitalismo Relações Sociais de Produção Conscientização Emancipação e Libertação Currículo Oculto Resistência	Identidade Alteridade Diferença Subjetividade Significação e Discurso Saber-Poder Representação Cultura Gênero Raça Etnia Sexualidade Multiculturalismo

Fonte: elaborado pelo autor com base em Silva (2010).

Conforme dados descritos no quadro acima, que apresenta de forma sintetizada as principais características das teorias curriculares. Nele, observa-se que as Teorias Tradicionais priorizam a organização/estrutura de um currículo e suas questões técnicas, a partir de uma neutralidade científica, expressando uma visão clássica de currículo preocupada com os saberes selecionados, e não com as razões da sua escolha. As Teorias Críticas, por sua vez, demostram que a elaboração curricular exterioriza uma finalidade política, social e ideológica, recebendo intensa influência das questões econômicas transmitindo poder na escolha dos saberes e, também consideram a interferência de organizações econômica e política, como mecanismos fabricantes e estimuladores das desigualdades existentes nos currículos. Já as Teorias Pós-Críticas preservam a concepção de currículo que manifesta uma intencionalidade, em diversas questões que interferem e influenciam na seleção dos saberes como, por exemplo, a cultura, a etnia, o gênero e sexualidade. Entende-se, então, que a composição desses aspectos influenciadores vai deixar suas características na construção da identidade formada a partir do currículo (SILVA, 2000).

1.2 O Currículo como Discurso e suas relações de Saber e Poder

O conhecimento, na conjuntura das sociedades humanas, é fomentado e estruturado desde os princípios das civilizações, que desde a antiguidade já se preocupavam em conservar e registrar os conhecimentos adquiridos e transmiti-los. O conhecimento é sinônimo de saber, age como instrumento cultural necessário ao desenvolvimento das sociedades. Foucault (2013) define conhecimento como um "conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática

discursiva, indispensáveis à constituição de uma ciência que pode ser chamada de saber" (p. 204). Da mesma forma, o "saber" é definido por Foucault (2011, 2013) como uma prática discursiva, um conjunto de falas e afirmações que resultam em um determinado tipo de discurso, que retrata um período de tempo na História e parte de um determinado espaço. O saber passa a ser um discurso que serve como ferramenta para que o sujeito que o enuncia tome posicionamento em relação ao objeto do qual ele apresenta o seu discurso (FOUCAULT, 2013).

Foucault (2013), também, confirma que durante o caminho histórico do conhecimento científico, só era reconhecido como "conhecimento" o que se podia mensurar, observado e/ou classificado. Ou seja, o conhecimento é embutido e conectado ao discurso. E qualquer que seja o discurso, este é apontado como uma forma de poder, no sentido em que todo o discurso científico se faz verdadeiro. O discurso, portanto, torna-se o próprio saber, ou seja, o próprio conhecimento organizado por seu próprio discurso em si e não pelo seu objeto de conhecimento. No entendimento de Foucault (2013), o saber está incluso no discurso em si e não nos conteúdos sistematizados. O conhecimento científico apresenta-se não como conteúdos escolares que se manifestam em seus objetos de pesquisa, mas como um discurso contido no saber específico que cada ciência apresenta. O discurso, como forma de comunicação e de relação humana, perpassa o tempo e o espaço, com regras específicas e códigos que lhe são próprios. O discurso sofre alterações no espaço entre as diferentes culturas e no tempo histórico, mas mantém sua "arqueologia", isto é, sua essência (FOUCAULT, 2013).

O conhecimento é retratado pelo discurso de uma cultura, e não depende da existênciauma escrita para sua transmissão, mas de signos para torná-lo significativo, isto é, para que haja comunicação. O conhecimento só é significativo quando é passível de ser transmitido entre os membros de uma sociedade, através do tempo. Foucault (2007, p. 428) relata que é "a linguagem que nomeia, que recorta, que combina, que articula e desarticula as coisas, tornando-as visíveis na transparência das palavras". Nesse sentido, a linguagem torna-se o próprio discurso, e o discurso é a própria representação do conhecimento. É o conhecimento que dá prestígio ao discurso.

O currículo, definido como conhecimento, baseado na percepção de conhecimento apresentada por Foucault (2013), é lecionado nos estabelecimentos educacionais formais (escolas). O conhecimento escolar não é demostrado na mesma forma e organização que o conhecimento científico, ele é sintetizado e tem como objetivo ajustar-se ao processo ensino-aprendizagem. A linguagem, executa a função fundamental de produzir significados para o conhecimento transmitido pela escola aos educandos. O currículo, então, como discurso, integra uma representação sistematizada com um complexo de regras sobre o que é permitido e o que

é proibido, o que é tido como conhecimento e o que não o é, o que é admitido ou reprovado na instituição escolar. Foucault (2013) revela como esses mecanismos de exclusão do discurso estão presentes e são influentes nos currículos escolares. O discurso detém seus instrumentos de poder e controle.

O discurso, por ser denominado discurso curricular, por estar repleto de poder. O currículo, como discurso, é carregado de rituais, regras, controle e coerção, elementos que fazem parte da própria produção do discurso, e que determinam o próprio funcionamento do discurso. Sendo assim, é estruturado em objetivos, conteúdos programáticos, estratégias pedagógicas, indicadores de avaliação, disciplinas, tempos e produções científicas e acadêmicas, que são fontes dos discursos predominantes no currículo.

Com base nos postulados supracitados, compreendemos que o currículo representa não só o próprio discurso, mas também a prática discursiva do que é considerado como "currículo". Essa prática discursiva diferencia esse determinado discurso de outros discursos presentes na escola. O termo "discurso", postulado por Foucault (2011), é considerado como prática institucional, ou seja, o discurso oriundo de determinada instituição que exerce influência e que se apresenta como "verdadeiro" para a sociedade. O discurso curricular, como tal, vem impregnado de preceitos, orientações, prescrições, deveres, obrigações, ordenamentos, indicadores comportamentais e está subordinado a um tempo histórico determinado para a sua aplicabilidade. Nesse caso, ele é um discurso que vem carregado de conceitos do que seja considerado como "verdade científica", tanto no que diz respeito ao seu processo de elaboração quanto no que concerne a sua aplicação prática nas instituições educacionais.

O currículo pode ser, também, um instrumento de poder nas relações entre escola e educandos. Para Foucault (2011), "poder" indicia as relações entre as diversas camadas da sociedade que sofrem a interferência do Estado, por meio das normatizações inerentes a essas instituições. Ou seja, seu funcionamento, suas regras e fronteiras, não só dos discursos, mas de sua operacionalidade. O funcionamento geral das engrenagens do poder é, sem dúvida, essencial, isto é, o funcionamento do poder em sua estratificação depende de engrenagens que façam com que esse poder se torne operacional (FOUCAULT, 2011). A operacionalidade do poder e do discurso é concretizada pelo Estado.

O currículo, intrinsecamente, transporta, em seu discurso, instrumentos de poder, autoridade e dominio, incluindo e excluindo diferentes saberes científicos. Tais, mecanismos de inclusão e exclusão são dispositivos pertencentes ao discurso curricular prepoderante nas organizações educacionais. De acordo com Foucault (2011), o poder é praticado em

determinada direção por meio do controle, da observação, das adversidades e das opressões, em que é exercido, nos diferentes níveis das instâncias sociais.

Foucault (2012) afirma que, na sociedade, existem milhares de relações de poder, forças e enfrentamentos, em vários graus existentes nas macro e microrrelações sociais. Nas instituições escolares, o currículo, em si mesmo, é uma representação do poder do Estado que, por meio de seus discursos, exerce dominação sobre segmentos da sociedade cujas culturas não são contempladas no currículo, impondo nesses discursos curriculares a dominação do conhecimento oficial sobre outros conhecimentos, diferenciando o que é aceito sobre o que é considerado marginal. Foucault (2010) afirma que a resistência é uma forma de enfrentamento do poder, ou seja, uma transgressão ao poder. O poder definiria, nessa ótica, o que é permitido e o que é proibido, o que é aceitável e o que é inaceitável, demarcando limites e fronteiras.

Quando nos referimos ao conhecimento escolar como construção curricular, essas fronteiras são estabelecidas tanto para demarcar uma finitude aos conteúdos curriculares quanto para definir o que é, e o que não é, conteúdo curricular. O poder demarcado no espaço escolar pode ser considerado como um tipo de "micropoder" que influencia e é influenciado por instâncias mais elevadas, como a autoridade do Estado sobre a instituição escolar. O professor, na sala de aula, leciona utilizando, em seu cotidiano, o currículo escolar, quando avalia os educandos, quando os organiza no espaço da sala de aula e quando agenda os horários de estudos de seus alunos, por exemplo. Todos esses comportamentos rotineiros envolvem relações de "micropoderes" entre todos que fazem parte da comunidade escolar (FOUCAULT, 2011).

Foucault (2010), ainda, aponta que não se trata somente da microfísica do poder[2], sendo representada por algumas relações mais invisibilizadas, compreende-se que tanto as grandes relações, envolvendo os sistemas econômicos e estatais quanto as relações domésticas, demonstram que há uma hierarquia em que o discurso está sempre presente. O discurso do poder, no currículo, é um reflexo do poder do Estado, quando esse apresenta seu discurso por meio da legislação educacional e dos documentos curriculares oficiais.

O poder institucionalizado, que rege todo o sistema educativo de uma nação, pode ser exemplificado se levando em conta o sistema educacional do Brasil, em que a Lei de Diretrizes

[2] 'Microfísica do poder' é uma coletânea de artigos, cursos, entrevistas e debates, em que Foucault analisa questões relacionadas à medicina, à psiquiatria, à geografia, à economia, mas também ao hospital, à prisão, à justiça, ao Estado, ao papel do intelectual, à sexualidade, dentre outros temas. Esses textos têm como tema central o poder nas sociedades modernas - sua configuração, sua difusão no corpo social, seu exercício em instituições, sua relação com a produção da verdade, as resistências que suscita. Além disso, eles explicitam o método genealógico elaborado por Foucault para analisar como e por que os saberes se constituem a partir de práticas políticas e econômicas (Sinopse do livro Microfísica do Poder de Michael Foucault).

de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) funciona como um instrumento de unificação do discurso do Estado e do posicionamento por ele assumido nas relações de poder entre o Estado, a escola, os alunos e o conhecimento. Os discursos presentes na legislação educacional e curricular definem e determinam as fronteiras políticas existentes nos currículos escolares.

Outro aspecto relevante a se considerar a respeito do currículo é que ele não pode ser classificado meramente como uma lista de conteúdos programáticos divididos em anos de escolarização, e em períodos ao longo de cada nível de escolarização, mas sim, como um discurso difundido como "verdade" e como "conhecimento" pertencentes às instituições escolares e veiculados nos discursos dos professores, dos livros escolares, das políticas educacionais, podendo ser observado, também, na arquitetura escolar, e nos comportamentos considerados socialmente aceitos na escola e reproduzidos por todos que a frequentam (OLIVEIRA, 2016).

O controle é uma parte importante do currículo, assim como a sistematização do conhecimento difundido nas instituições escolares, a construção e a disposição dos prédios das instituições educativas, o horário escolar, o ano letivo, a disposição das mesas e cadeiras nas salas de aula, as normas disciplinares, quais as áreas do conhecimento e quais disciplinas são mais prestigiadas, e quais as que são consideradas como menores.

O Estado exerce um poder abstrato, que é percebido nas bases domésticas de poder, e utiliza as leis como instrumentos de governamentalidade (FOUCAULT, 2012), agindo sobre os governados, tendo sua própria racionalidade e a economia como um importante instrumento de poder. O currículo transforma-se na "voz" do Estado, quando traduz as funções assumidas pela escola como inerentes ao processo educativo. Os discursos presentes no currículo modificam e reorganizam as regras do processo educacional, definindo os papéis desempenhados pelos que habitam a instituição escolar, além de determinar a ordenação dos conteúdos a serem ensinados na escola, como forma de governamentalidade, obedecendo às novas regras da política internacional. À esse aspecto afirma Foucault que:

> [...] um conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais ou dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2011, p. 291-292).

Foucault (2012) já apontava para as regras de poder e de governo ao fazer a relação entre os ritos organizados existentes em instituições de controle como prisões, clínicas e escolas, relatando todas as iniciativas de normatização e de regras em que o poder está presente.

O poder discursivo do currículo está na sua própria composição. A escrita curricular contém procedimentos, comportamentos, prescrições e posturas adotadas no interior do espaço escolar, em que aqueles que frequentam a escola assumem os comportamentos e os discursos inerentes ao espaço que ocupam. O texto curricular é o que estrutura as ações da instituição escolar como um todo, formalizando e uniformizando as ações daqueles que nela habitam. O discurso vem com características de cientificidade e normatização, criando posturas, ritos, procedimentos e comportamentos semelhantes em todas as instituições educativas.

O discurso é uma construção social, composto de relações sociais, entrelaçado e organizado pela linguagem, que retrata o contexto histórico, político e social de seus agentes e do ambiente que se comunica. Entendemos que "não há possibilidade de um espaço objetivo de onde se consiga dialogar e mencionar o mundo fora da história, da linguagem, das concepções discursivas, das identidades e experiências" (LOPES, 2013, p. 16).

Para Foucault (2013), o interesse e o poder são entrelaçados ao discurso, sendo que, a linguagem, ao mesmo tempo que é uma propriedade indispensável do discurso e uma prática do próprio ser humano, é considerada como um poder que os indivíduos detêm para se comunicar, trocar experiências, consolidar relações sociais etc. Foucault (2011), também, afirma que a verdade é compreendida como uma consequência dos tipos e aspectos discursivos, desenvolvidos por um aglomerado de normas, paradigmas e princípios que são aplicados para produzir sentenças, ou concepções bem elaboradas, que em várias situações é empregada para dominação, influência, controle e/ou consolidação das relações de poder.

Ainda, para o entendimento do discurso, como forma de comunicação e de relação humana, é importante entender que este atravessa o tempo e o espaço, com princípios específicos e símbolos que lhe são próprios. Em vista disso, Foucault (2007, p. 428) afirma que "a linguagem que identifica, que recorta, que estabelece, que articula e desarticula os acontecimentos, tornando-os explícitos na clareza das palavras". Portanto, a linguagem transforma-se no próprio discurso e o discurso é a própria reprodução do conhecimento. É o conhecimento que gera a relevância ao discurso. Para que o discurso seja compreendido como conhecimento, existem alguns fatores que devem ser considerados, tais como: a fundamentação da pesquisa, ou investigação realizada pelo indivíduo que expressa o discurso; a coerência no texto proferido integrado no discurso; o apoderamento de um vocabulário próprio e regular que reconhece o discurso como discurso científico; e, por fim, a aceitação do discurso como científico pela comunidade social ao qual ele se destina (FOUCAULT, 2011, 2013).

O conceito de discurso mais abrangente, é o conceito de dispositivo que, em Foucault, possui caráter heterogêneo. O autor relata o seguinte:

> Através deste termo [dispositivo] tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2007, p. 244).

Na concepção de Foucault (2013, p. 27), "o discurso é uma representação construída pela realidade, não uma cópia exata.". O discurso gera o conhecimento e o saber, além de comandar, por intermédio do desenvolvimento de classes de saberes e grupos de temas e conteúdo. Portanto, reproduz poder e conhecimento, definindo os sujeitos, modelando-os e posicionando-os, de modo que demonstrem sua capacidade de produção e realização (FOUCAULT, 2013).

O conhecimento é transmitido pelo discurso, e não necessita que haja uma escrita para que ocorra a sua transmissão, mas sim de signos para torná-lo significativo, ou seja, para que exista uma comunicação. O conhecimento só se torna significativo quando é possível a sua transmissão entre os integrantes de uma determinada sociedade, no decorrer do tempo. Foucault (2013) estabelece que o conhecimento é o resultado das relações de poder nos diferentes segmentos da sociedade que colaboram para sua elaboração. Os conhecimentos e saberes existentes no currículo são resultados de discursos presentes e permitidos pelos segmentos sociais que os permitem. Sendo assim, tais saberes podem ser considerados absolutistas e subordinados às transformações no transcorrer do tempo histórico, recebendo influência dos diversos segmentos da sociedade (LOPES, 2015).

O discurso que, também, é denominado de discurso científico ou curricular, tem o seu interior impregnado de poder, efetivado por sua própria nomeação. Expondo sobre a tal nomeação do discurso, Foucault relata que, o poder torna o discurso repleto de significação perante a sociedade, e que quando essa significação se torna conhecida, é evidenciado o que se denomina de "poder do discurso" (FOUCAULT, 2013, p. 27-28) e, assim, por consequência, o poder do currículo como discurso é institucionalizado, legalizado e reconhecido com autoria. Sobre a cumplicidade das relações de poder e das práticas de significação, Silva (2010, p. 24-25) relata que "O currículo visto como texto, como discurso, como matéria significante, tampouco pode ser separado das relações de poder [...] As relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo".

A perspectiva discursiva compreende o currículo como ambiente de disputa por significação e hegemonia, também admite a inviabilidade de completude e conclusão de uma determinada proposta curricular e considera que um discurso predominante é sempre

complementado por impossibilidades, incertezas e indefinições, não podendo sustentar uma base e parâmetros que garantam o contínuo êxito. Por isso, na elaboração discursiva de currículo, não se tem uma proposta curricular que seja considerada melhor, ou que seja tão boa quanto qualquer outra. O que se deve entender é que as propostas são discursos curriculares que buscam a predominância e representam determinadas expectativas por determinado tempo.

Lopes (2015), argumentando sobre esse campo de disputa, defende a compreensão do que seria um currículo sem fundamentos e orienta sobre as necessidades de se estimular o olhar, na perspectiva de um currículo que se construa na busca pela significação, que proporcione abertura para a perspectiva de ir além do que já foi apresentado, do que já está formalizado. Nesse sentido, o autor afirma que o discurso é um texto que já carrega no seu fundamento o princípio de desconstrução, gerando sentido e conhecimento, no espaço escolar, de forma discursiva e institucionalizada.

Refletir sobre o currículo, na perspectiva da teoria do discurso, é compreendê-lo como representação de uma sociedade que é diversificada por suas diversas formas de compreensão, por sua desigualdade de interesses sociais, políticos, culturais e outros aspectos que indicam um conhecimento heterogênio e deformado. Nesse contexto, as políticas de currículo devem ser desenvolvidas baseadas nas perspectivas das diversidades sociais (LOPES, 2015).

Para Oliveira (2016), o saber, descrito por Foucault (2013), é uma prática discursiva, um agrupamento de afirmações que resultam em um determinado tipo de discurso, que retrata um determinado espaço de tempo na história. O saber se transforma, então, em um discurso, servindo como ferramenta para que o sujeito que o declara se posicione em relação ao objeto do qual expõe o seu discurso.

Sendo o discurso visto e considerado como uma forma de poder, este se torna o próprio saber, isto é, o saber é o conhecimento estruturado e sistematizado por seu próprio discurso. A esse respeito, Foucault (2011) diz que o saber está interiorizado no discurso e não nos conteúdos organizados dos diversos campos que compreendem conhecimento.

A locução poder-saber foi apresentada por Michel Foucault, para ressaltar seu entendimento no que diz respeito ao saber e ao poder, postulando que ambos não representam conhecimentos divergentes, mas se envolvem mutuamente. Assim, entende-se que não se tem relação de poder sem a formação de uma superfície composta de saberes, da mesma forma, não existe saber que não conjectura e estabeleça relações de poder (SILVA, 2000).

A reciprocidade entre o poder e o saber é demostrada e proferida por intermédio de discursos, por conglomerados de enunciados que se fundamentam ou têm sustentação na mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2013). Além disso, o entendimento de discurso

foucaultiano “chama a atenção para o papel exercido pela linguagem como elemento de constituição da realidade e sua cumplicidade com relações de poder” (SILVA, 1995, p. 249).

Segundo Foucault (2013), para que o conhecimento seja alcançado, sendo este relacionado com o poder e com objetivo de propiciar nitidez ao texto, a produção do conhecimento é organizada pela Genealogia do Poder, pela qual se procura explicar que a verdade tem seu processo histórico e que, também, dispõe de conexão com comportamentos, atitudes, decisões, conflitos, autoridade, controle e, assim, “poder”.

As práticas discursivas do saber levam, em seus enunciados, a reprodução dos signos que constituem a linguagem. Os enunciados representam as estruturas linguísticas que contém significados culturalmente praticados. Os enunciados representam a elaboração do pensamento de modo harmônico, os quais são instrumentos de comunicação do saber, ou seja, é no discurso que o saber pode ser transmitido e transformado em forma comunicativa (FOUCAULT, 2013).

A verdade só existe devido ao poder contido dentro dos enunciados, sendo assim, a verdade é produzida pelo poder. Nesse aspecto, Foucault (2013) menciona que a verdade é produto de uma determinada época, ou período, resultante do antagonismo de conhecimentos e, assim sendo, cada sociedade constrói, fornece e transmite as suas verdades, as sistematizando em seus próprios discursos.

Foucault (2012) descreve que, na sociedade, há diversas relações de poder, forças e confrontação em diferentes níveis existentes nas macros e micro relações sociais. Também, aponta que as instituições escolares estão envolvidas nessas relações de poder, visto que, o currículo, intrinsecamente, é uma representação do poder do Estado que, por intermédio de seus discursos, desempenha o predomínio sobre partes da sociedade das quais os conhecimentos e habilidades não estão presentes no currículo, deliberando, assim, nesses discursos curriculares, a dominação do conhecimento governamental e institucional sobre outros conhecimentos, conduzindo o que é admitido e permitido, sobre o que é apontado e julgado como marginal. Sobre contraposição e divergência ao poder, Foucault (2010) relata que a resistência é uma forma de enfrentamento, ou seja, um rompimento, uma transgressão ao poder. Afinal, sendo o poder quem determina o que é permitido e o que é proibido, o que é aceitável e o que é inaceitável, este restringe e impõe demarcações, gerando fronteiras.

As fronteiras criadas pela limitação, imposta pela força do poder, exerce influência direta na construção curricular, pois são evidenciadas tanto na delimitação, demarcando uma finitude aos conteúdos curriculares a serem lecionados, quanto para a determinação do que é e do que não é conteúdo curricular. O poder, presente no ambiente escolar, pode ser classificado como um tipo de “micropoder”, que pode tanto influenciar, como também ser influenciado por

categorias mais elevadas. Um exemplo disso é o poder do Estado que determina atuações, condutas e resultados sobre a instituição escolar, com base em seus interesses (FOUCAULT, 2011).

Outras relações de micropoderes, identificadas no espaço escolar, podem ser analisadas nas ações em que o professor, na sala de aula, leciona, utilizando em seu cotidiano o currículo escolar delimitado, quando avalia os seus alunos, quando os organiza no espaço da sala de aula, quando agenda os horários de estudos de seus alunos. Tais procedimentos cotidianos e rotineiros, realizados, muitas vezes, de forma mecânica e tranquila, porém autoritária, estabelecem relações de "micropoderes" entre todos os atores pertencentes à comunidade escolar. Foucault (2010) revela que as grandes relações de poder estão inclusas nos sistemas econômicos, estatais e governamentais, porém, são as relações domésticas de poder que corroboram uma estrutura na qual o discurso está em todo tempo presente. O discurso do poder, no currículo, é uma representação do poder do Estado, mediante a legislação educacional e dos documentos curriculares oficiais (FOUCAULT, 2011).

O poder institucionalizado que comanda todo o sistema educativo e que é constatado nos documentos legais, funciona como um dispositivo de integração do discurso do Estado e sua posição, no que se refere às relações de poder entre o Estado, a escola, os alunos e o conhecimento. Os discursos existentes na legislação educacional, e no curricular, determinam os limites e as fronteiras políticas presentes nos currículos escolares. O Estado desempenha um poder abstrato, que é constatado nas bases domésticas de poder, e emprega as legislações como ferramenta de controle e governamentalidade (FOUCAULT, 2013), exercendo domínio e controle sobre os seus governados, tendo sua própria razão e sentido, como um importante aparelho de poder.

O currículo é transformado na "voz" a "fala" do Estado, quando exterioriza as funções deliberadas pela escola como pertinentes ao processo educativo. Os discursos presentes no currículo transformam e reestruturam as normas do processo educacional, estabelecendo as funções desenvolvidas por todos que integram a instituição educacional, estipulando e determinando a organização dos conteúdos a serem lecionados na escola, como figura de autoridade e controle governamental.

Nas teorias críticas e pós-críticas, o currículo não pode estar direcionado somente para a estrutura formal do conhecimento escolar. Sendo assim, ele abandona a ideia de ser uma simples listagem de conteúdos e passa a problematizar questões que as envolvem. Nessa perspectiva, o processo de escolha dos conhecimentos a serem utilizados no ambiente escolar está inserido emuma série de relações de poder/saber que vão formando as identidades dos

sujeitos envolvidos. Para Foucault, o poder circula, se movimenta, não está em um único momento ou espaço, sendo ordenado, estruturado e efetuado por meio de uma sistematização em rede. A relação de poder transpassa todos os níveis da existência social. O poder precisa ser refletido como uma rede produtiva que percorre totalmente a estrutura social, provocando repressão, mas, também, produzindo e induzindo coisas, prazer e formas de conhecimento e, por fim, produzindo discursos (FOUCAULT, 2013).

Portanto, o currículo, o conhecimento (saber) e o poder são analisados e considerados por Foucault (2011) como discursos que transportam microrrelações de poder existentes nos ambientes das instituições escolares e que influenciam e sugestionam as atitudes e os comportamentos sociais tanto individuais como, também, os coletivos, conforme o que seja classificado como adequado, ou não apropriado. Foucault (2011) demostra que o poder está enraizado e entrelaçado ao discurso, seja qual for sua categorização, econômico, científico ou educacional.

1.3 O Currículo nas Teorias Pós-Estruturalista e Pós-Modernidade

A abordagem pós-crítica em educação aparece fundamentada no pós-estruturalismo, a visão pós-crítica de currículo, expandindo e transformando algumas definições da teoria crítica baseadas na análise do poder no campo das relações sociais (SILVA, 2010). Desenvolve-se, então, as inquietações com as relações entre saber, identidade e poder. Em tal abordagem, "o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade" (SILVA, 2010, p. 149). As teorias pós-críticas e seus preceitos pós-estruturalistas têm sua ênfase na linguagem e nos processos de significação. Silva (2010, 149) relata que:

> Já não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro baseado num suposto "real" para submeter à crítica do conhecimento socialmente construído pelo currículo. Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos.

O estruturalismo, na sua idealização geral, se configura de modo a favorecer a ideia de estrutura, tendo como ponto de partida os conhecimentos, as indagações e as pesquisas linguísticas que evidenciam, salientam e reforçam as normas de composição estrutural da linguagem e a assimetria entre língua e fala (SILVA, 2010, p. 118).

> A língua é o sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura. A fala é a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras.

O pós-estruturalismo é fundamentado em argumentações e discussões com o estruturalismo, e se desenvolveu baseado na competência que o estruturalismo atribui à linguística. Tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo questionam o entendimento humano e a sua perspectiva de independência e de autoconhecimento, tendo a linguagem como elemento integrante do âmbito social, analisando os termos simbólicos e linguísticos. Os sistemas simbólicos que são entendidos, também, como sistemas de códigos – cidade, escola, governo e outros, possuem uma posição antirrealista, pois compreendem que toda realidade é mediada pela linguagem. Além do interesse pela investigação das formas pelas quais o Estado controla os comportamentos e a formação de identidades (LOPES, 2013).

No pós-estruturalismo, o sentido de estrutura é substituído pela representação de discurso, definindo que não existe estruturas decretadas e fixas de forma definitiva à significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas (LOPES, 2013).

O pós-estruturalismo, segundo Silva (2010), é definido como um prolongamento e uma transformação moderada do estruturalismo, sustentando a ênfase na linguagem como sistema de significação, porém, ao mesmo tempo, trabalha agindo no sentido de combater a rigidez teórica concedida pelo padrão do estruturalismo. Para Lopes (2013), o pós-estruturalismo não se constitui como um movimento, ou um conglomerado de aprendizados e ensinamentos comuns, e procura, no pensamento foucaultiano, seu entendimento e análise sobre a influência do poder, por intermédio do diagnóstico, organização e o ordenamento das estruturas de "saber-poder", além da condenação das tecnologias da dominação e controle.

Para Foucault (2011), o poder tem característica repressiva, mas também tem a capacidade produtiva, pois desenvolve novos saberes, os quais podem tanto dominar, controlar e oprimir quanto libertar. O poder está espalhado por todo o sistema social, descentrado, e se movimenta por todo sistema, além disso, está intimamente ligado ao saber. Isso demostra que o saber, na ação das práticas discursivas, é desenvolvido no exercício das práticas de poder, ou seja, tudo está envolvido pelas relações de poder e saber, que se entrelaçam mutuamente.

O pensamento pós-estruturalista problematiza o sujeito independente e autônomo, pois este sujeito emancipado é o centro das muitas e grandes discussões e narrativas contemporâneas, expandindo o entendimento sobre os processos de dominação e controle das relações de poder. Tais relações, compreendem indagações sobre as questões de gênero, etnia,

raça, sexualidade, proporcionando um quadro mais completo e o entendimento geral das relações sociais de dominação e controle, descritas e fornecidas nas teorias críticas. A esse respeito Silva (2010, p. 149) descreve que:

> A visão do poder tomada pelas teorias pós-críticas é de um poder descentralizador, multiforme e multifacetado, não mais centrado no Estado, talvez meio invisível pela sua dispersão em toda a rede social. Nessa questão estas teorias enxergam o conhecimento como parte inerente ao poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam à análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Para Peters (2000), o pós-estruturalismo não deve ser apenas entendido como uma teoria, ou método, mas compreendido como um movimento, uma corrente de oposição que não apenas contradita o estruturalismo, mas que transforma, aprimora e expande o que já estava estabelecido, sendo que o pós-estruturalismo é "[...] uma complexa rede de pensamentos – que corporifica diferentes formas de prática crítica" (PETERS, 2000, p. 29).

> O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo "pós-estruturalismo" é, ele próprio, questionável [...]. O pós-estruturalismo buscou descentrar as "estruturas", a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista (PETERS, 2000, p. 10-28).

Para apresentar e desenvolver os elementos curriculares, nas perspectivas pós-estruturalistas, é necessário submetê-las às análises das relações de poder nelas inclusas, pois as diferenças sociais existentes no sujeito, e na sociedade, não podem ser meramente aceitas, reverenciadas e toleradas. Segundo Silva (2002, p. 87, grifos do autor),

> A diferença não é uma característica natural; ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser diferente de forma absoluta; é se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como não- diferente. Mas essa "outra coisa" não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação [...].

Ainda, para Silva (2002), esse processo discursivo de significação das diferenças sociais decorre das relações de poderque fazem com que tais diferenças sejam efetivadas de alguma forma. Como o autor descreve, o diferente não pode ser admitido de forma absoluta, o sujeito é diferente em comparação a um outro sujeito que, socialmente, é considerado e aceito como o

"normal", o "padrão", "aquele que está na média",e que pertence a determinado grupo que integra e aceita as regras e as normas construídas, no processo histórico. O "diferencialismo", produz exclusão, determina e emoldura o sujeito dentro do discurso da incapacidade e insuficiência. Silva (2002), define que esse "outro" torna-se diferente de algo, ou alguém, que historicamente, através do processo discursivo de significação, se constituiu como o "normal".

As características do pós-estruturalismo desenvolvidas por Silva (2010) demostram que o pós-estruturalismo ao mesmo tempo que proporciona continuidade, ele transpassa o estruturalismo quando: compartilha com o estruturalismo a sua ênfase na linguagem como um sistema de significação; quando o conceito de diferença é levado ao extremismo; quando radicaliza-se a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência, em que o sujeito é considerado uma invenção cultural, social e histórica; também, quando argumenta de forma mais intensa a ideia de verdade.

Para Foucault (2013, p. 323), "atrás do que se chamou de estruturalismo, existe a problematização do sujeito". Seguindo esse pensamento, os estudos pós-estruturalistas se fundamentam na crítica à idealização do sujeito proveniente das perspectivas iluministas, perspectivas que qualificam esse tal sujeito como racionalista, autônomo, independente, individualista, centrado. As verdades produzidas, nessa esfera, são classificadas como universais e definidas como representação da verdade absoluta (PEREIRA, 2015).

Na visão pós-estruturalista o sujeito passa a ser formado e composto por diversas identidades que determinam as ações sociais e culturais, discursivas, ou não discursivas, e que também se situam nas relações de poder e saber entre os grupos, entidades e instituições. Descende dessa crítica o sujeito que antes era idealizado apenas sob a visão dos referenciais masculino, de cor branca, heterossexual, passando a ser observado e analisado com outras identidades, às quais foram suprimidas, historicamente, pelo discurso hegemônico (PEREIRA, 2015).

Enquanto o estruturalismo busca e fundamenta-se nas bases das estruturas estáticas e imóveis, o pós-estruturalismo opõem-se, resistindo à idealização das verdades e das realidades absolutas e imutáveis. Além disso, os estudos pós-estruturalistas levantam questionamentos sobre a forma pela qual a sociedade se encontra estruturada e como se organiza diante das relações de poder e dominação que ultrapassam as questões econômicas e extrapola as ideias de explorador e explorado, incluindo outros diferentes entendimentos de dominação e controle direcionados à raça, etnia, linguagem, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2010; LOPES, 2013).

Em colaboração com tais pressupostos, Aguilar e Gonçalves (2017, p. 40) destacam que:

> [...] o pós-estruturalismo também analisa as relações de poder existentes na sociedade, mas não somente naquele que é exercido pela classe dominante. Existem outras formas de poder que predomina entre as pessoas de determinados contextos sociais, ou até mesmo entre países, como é o caso da Europa e Estados Unidos, que exercem o poder em relação a outras nações que se encontram em processo de desenvolvimento.

O currículo, dentro de uma visão baseada no campo teórico pós-estruturalista, deve buscar ampliar o espaço político-social dentro da escola, pois também é considerado como espaço de produção e criação de significados. Um olhar pós-estruturalista do currículo parece possibilitar uma maior reflexão para a construção de uma proposta curricular que vise uma educação inclusiva, que trate o currículo como prática cultural e como prática de significação. Para Silva (2001, p. 27),

> A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais [...] Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.

O pós-estruturalismo busca, na abordagem foucaultiana, as suas observações e compreensão sobre o poder, por intermédio da análise das estruturas de "saber-poder" e da revelação e oposição às tecnologias da dominação e controle. Para Foucault, o poder é repressor, mas também construtivo, pois produz novos saberes que podem tanto oprimir e dominar quanto libertar. O poder está espalhado e distribuído por toda a organização social, ou seja, está descentralizado, e não fixado, ou localizado, em um único local, como por exemplo, no Estado. Além disso, está estreitamente vinculado ao saber, significando que o saber, no sentido das práticas discursivas, é produzido na realização das práticas de poder. Tudo está submerso em relações de poder e saber, que estão envolvidas literalmente (SILVA, 2001).

Uma outra abordagem da teoria pós-crítica é a perspectiva da pós-modernidade, que teve seu surgimento na década de 1950, num período pós-industrial, em que a crise da ciência produziu resultados que modificaram a natureza dessa ciência resultando em transformações tecnológicas sobre o saber (BARBOSA, 2013).

Para Silva (2010) o pensamento pós-modernista é a representação de uma teoria composta por um conjunto de várias perspectivas, abrangendo uma diversidade nos campos dos saberes,

políticos e epistemológicos. Além disso, o autor discorre sobre as questões que são problematizadas pelo pós-modernismo, tais como: descrença dos propósitos holísticos de saber do conhecimento e entendimento moderno, o qual é entusiasta dos considerados grandes discursos ou narrativas; os princípios de razão e de racionalidade que são alicerçadores para a perspectiva iluminista da Modernidade; e as críticas e discussões ao sujeito racional, livre, independente e centrado da Modernidade.

No pós-modernismo, o sujeito é segmentado e subdividido. Argumenta-se, também, que o sujeito não é o ponto central das práticas sociais. Ele (o sujeito) não reflete, não medita, não pensa, não fala e nem produz, e sim, ele (o sujeito) é pensado, falado e produzido. Ou seja, este sujeito é conduzido por instrumentos externos, que seriam as estruturas, as instituições e o discurso (SILVA, 2010, p. 113-114). A esse respeito, podemos apontar o pensamento de Silva (2010, p. 114), no entendimento sobre movimento pós-modernista:

> O pós-modernismo não se limita, entretanto, a atacar os fundamentos do pensamento moderno. Inspirado por sua vertente estética, o pós-modernismo tem um estilo que em tudo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno [...]. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas [...]. Pode-se, inclusive, observar a emergência de uma identidade que se poderia chamar de pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada.

Na concepção curricular, a perspectiva pós-modernista tem como base o questionamento dos princípios e pressupostos do entendimento social e político, determinado pela modernidade, se discutindo como é formado o sujeito moderno. A construção desse sujeito moderno está centrada em temas como a razão, a ciência, a racionalidade e o progresso, como questões determinantes para a vida na sociedade que se desenvolveu na pós-modernidade. Para o movimento pós-modernista, o currículo atual deve estar estabelecido nas ideias modernas de transmissão do conhecimento científico, para formar um sujeito racional e autônomo e independente, pretendido pela sociedade da ideologia pós-moderna (BARBOSA, 2013).

O pós-modernismo favorece a diversidade e a diferença como potências libertadoras do discurso, como a incerteza, a fragmentação, o momentâneo, o descontínuo, sem querer estabelecer uma definição universal e imutável. Nesse sentido, o pós-modernismo é uma resposta ao modernismo, um distanciamento dele, não uma continuidade da modernidade (BARBOSA, 2013).

O pós-modernismo censura e anula os discursos narrativos, pelas complicações e

desagregação do mundo contemporâneo, pois, atualmente, não é mais aceitável idealizar conceitos, classes, informações e justificativas universais, que são aceitas como verdadeiras, em todos os contextos e situações sociais. Sendo assim, no currículo das perspectivas tanto tradicional como crítica, o conhecimento do senso comum deve ser superado e substituído pelos conhecimentos científicos, que são considerados únicos e verdadeiros, já no currículo pós-moderno existe um diálogo, um relacionamento, um entrosamento entre o conhecimento comum do cotidiano e o conhecimento científico. Nele, também, o cientista e o professor deixam de ser considerados os únicos geradores, fornecedores e transmissores de conhecimentos. A produção do conhecimento passa a ser implementada por todos que integram os processos e atividades no espaço escolar e curricular (NASCIMENTO, 2002).

O currículo, na concepção pós-modernista, colabora para que o conhecimento seja compreendido de modo mais ajustável, moldável, condicional, circunstancial e relativo, porque engloba, fundamenta e confirma uma diversidade de narrativas e discursos, ou seja, não despreza o conhecimento científico, mas o problematiza, desconstruindo-o e reinterpretando-o sobre as limitações provenientes da cultura, da linguagem, das identidades e subjetividades locais (NASCIMENTO, 2002).

Nas teorias pós-modernas o conhecimento, também, se relaciona com o poder, que é submetido a um processo de desconstrução, por meio das discussões que buscam se fundamentar nos pensamentos e idealização. Sobretudo, em Foucault, para quem o poder e o saber estão diretamente articulados. Assim, o teórico relata:

> Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que saber e poder estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber [...]. Essas relações de "poder-saber" não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos ao conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações dinâmicas (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 1995, p. 34-35).

Veiga-Neto (1995) aponta, ainda, que Foucault desconstrói tanto a centralidade do poder quanto do sujeito. O poder se espalha nas micro relações, formando os diferentes saberes, e apesar de descentralizado, não perde a força, ou seja, permanece em condições de distinguir sujeitos, representações e categorizando as relações. O sujeito tem sua posição de produtor oprimida e é destacada os seus aspectos de produto. Em busca da sua legitimação os sujeitos enunciados nos discursos ficam suscetíveis a questionamentos em um sistema de relação de

poder.

Portanto, o currículo, na perspectiva do pós-modernismo, pode e deve ser compreendido como uma ferramenta integrante de um discurso que não se limita apenas a enaltecer a diferença, mas também a argumentação sobre a legitimação de um discurso sobre outros. Assim, também são levadas em conta as representações inseridas nos discursos, na participação desses discursos na produção de subjetividades e identidades de vários sujeitos, que transitam nas relações e nas esferas curriculares, entre diversas outras questões.

2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MEDIO AO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O termo “integrado”, na locução “ensino médio integrado à educação profissional”, refere-se ao conteúdo e à configuração da sua proposição, contribuindo para a sobrepujar o dualismo presente entre o “saber” (educação do ensino médio) e o “fazer” (educação profissional) (GAMELEIRA; MOURA, 2018).

Ciavatta (2005) e Ramos (2008) aplicam a expressão Ensino Médio Integrado ao ensino técnico ou à Educação Profissional e Formação Integrada, e descrevem que a formação integrada é aquela que “[...] supera o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar’’ (CIAVATTA, 2005, p. 85).

> A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação do pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p. 85).

As discussões sobre o Ensino Médio Integrado demostram a importância de se idealizar um currículo integrado e fundamentado na realidade em que se define e delineia a educação profissional, suas heterogenias dimensões e compreensão de que os conhecimentos gerais e os conhecimentos tecnológicos e profissionais configuram uma unicidade. Para Ramos (2014), as ideias de integração do ensino médio e a educação profissional podem ser compreendidas como possuidoras dos sentidos, que se referem à concepção de formação humana que tem o trabalho como princípio educativo (filosófico), a indivisibilidade entre educação profissional e educação básica e a garantia do direito à educação básica e à educação profissional (político) e à integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos numa totalidade curricular (epistemológico) (GAMELEIRA; MOURA, 2018).

O currículo integrado pode ser definido como um plano pedagógico que corresponde à estrutura organizacional que associa o trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. As relações entre trabalho e ensino dispõem de características socioculturais do espaço em que se desenvolve este processo. Essa modalidade educativa possibilita uma real integração entre ensino e prática profissional, ou seja, entre a prática e teoria, e busca soluções específicas para

diferentes situações, propondo o ajuste de cada realidade local e às normas culturais próprias de uma determinada organização social (RAMOS, 2014).

Para concepção eficaz da integração curricular não existem fórmulas estabelecidas, espera-se que se utilize a criatividade dos que se propõe a realizar a atividade de construir um currículo integrado com suas especificidades e características, levando em conta que a integração curricular deve atender à legislação de base, mas que também deve ser flexível e adaptável às variáveis circunstância e situações, sujeita a constantes avaliações, de modo a ser modificada e aperfeiçoada através das diversas experiências (RAMOS, 2014).

2.1 A Educação Profissional no Brasil: processo histórico, princípios e legislação de base

A educação profissional brasileira tem como uma de seus mais importantes princípios o "trabalho", que é abordado em diferentes níveis de educação proporcionando muitas possibilidades e acesso aos formatos variáveis de educação profissional. A educação profissional tem na sua fundamentação a orientação de uma educação mais geral, abrangente, que engloba e integra todos os aspectos da formação humana. Ramos (2014, p. 90) relata que:

> [...], a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes e, também, habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões sem nunca se esgotar a elas.

A educação profissional é definida como formação integrada, politécnica ou tecnológica quando o ensino profissional, ou técnico, é integrado ao Ensino Médio (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2007; RAMOS, 2008, 2010), pois é uma formação que fundamenta o trabalho como princípio educativo, no sentido de vencer a ideia da divisão do trabalho manual, e do trabalho intelectual, propondo a formação dos indivíduos que sejam capazes de agir e se desenvolverem como dirigentes, trabalhadores e cidadãos. Reafirmando esse pensamento, Ciavatta (2005) reforça que as expressões formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica, por exemplo, propõem suprir as necessidades do mundo do trabalho, que é envolvido, diretamente, pela ciência e pela tecnologia, que são consideradas forças produtivas e formadoras de valores, além de fontes de riqueza. Para o mesmo autor:

> A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que

> estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade educacional que tem o propósito básico de qualificar e habilitar os indivíduos discentes para as atividades profissionais, oportunizando que o sujeito seja ingressado e incorporado ao mercado de trabalho e na convivência com a sociedade, promovendo, ainda, a integração dos diferentes níveis e modalidades da Educação e das extensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996).

O conceito de Educação Profissional de nível médio apresentado pela LDB apresenta a adjeção de dois dos direitos essenciais e constitucionais do cidadão, que é a garantia à educação e o direito ao trabalho, descrito no seu Capítulo II do Título V, propondo que o ensino médio, propicie a formação geral do discente e que conjuntamente o capacite para a prática de uma profissão técnicas/profissional.

A educação profissional acompanha a humanidade desde as épocas longínquas, quando se transmitiam os saberes e as técnicas profissionais por meio da observação, da prática e da repetição. Com o decorrer do tempo eram transmitidos os conhecimentos e saberes sobre a produção de instrumentos e equipamentos, como ferramentas de caça e outros utensílios que propiciassem e facilitassem o andamento e funcionamento das comunidades, assegurando a sobrevivência dos indivíduos. O processo ensino-aprendizagem acontecia por intermédio da prática com acertos e erros, repetindo os saberes e conhecimentos recebidos e acumulados, durante o processo histórico (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

A educação profissional se desenvolveu como um fenômeno mundial, pois segue o progresso e desenvolvimento da sociedade e das condutas humanas desde a Revolução Industrial, até os dias atuais, com o propósito de formar profissionais preparados, habilitados, capacitados e especializados em determinadas profissões. De acordo com Manfredi (2002), a transferência do saber profissional, através de um método de ensino, e de um sistema de educação construído por práticas de observação e consolidado por uma metodologia de repetição, era um meio de repassar os conhecimentos e técnicas de manufatura de utensílios e, também, uma base de aprimoramento de ferramentas, ou quaisquer outros artefatos que poderiam facilitar o dia a dia do indivíduo em uma sociedade (MARIN *et al.*, 2019).

No Brasil, a formação do trabalhador se iniciou no tempo da colonização, tendo como primeiros aprendizes os indígenas e os escravizados, apontados como as classes mais inferiores da sociedade. A educação denominada regular e formal de natureza acadêmica, era destinada à alta sociedade. Ofícios artesanais como a carpintaria, a serralheria, a tecelagem, a construção, entre outras "eram ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como aqueles advindos das Casas da Roda (asilo de menores), garotos de rua e delinquentes" (SALES; OLIVEIRA, 2011; CUNHA, 2000).

A transferência do conhecimento profissional é relatada por Manfredi (2002), e tal fenômeno se dá por meio de um recurso de ensino e de um sistema de educação estabelecido por práticas de observação e é enfatizado por uma metodologia de repetição. Consiste em um método de retransmitir os conhecimentos e as técnicas de produção e fabricação de instrumentos, tendo como base e objetivo o desenvolvimento de ferramentas, e outros dispositivos que objetivam a simplificação do cotidiano do indivíduo em sua sociedade (MARIN *et al.*, 2019).

No período de 1694 a 1750, com o aparecimento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda e com elas a exigência de um ensino mais técnico e especializado, nessa mesma época, foram formados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos espaços da Marinha do Brasil, os quais buscavam mão-de-obra profissional e especializada de Portugal, e para que funcionassem agrupavam pessoas em situação de rua e presidiários que tivessem alguma condição de produzir (CUNHA, 2000).

Em 1785 ocorreu a paralização nesta modalidade de ensino no Brasil, com a proibição da construção e criação de fábricas, isso surgiu em consequência do pensamento e concepções que os portugueses tinham do Brasil. A rainha D. Maria I "a Louca", então rainha de Portugal e do Brasil (1777 a 1815), assinou o decreto que proibia o estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil, tendo como justificativa que, com a expansão das fábricas e manufaturas, os colonos abandonariam a cultivação e a exploração das riquezas da terra, desse modo, tal medida foi tomada para que a agricultura e a extração de ouro e minerais não exaurisse por "falta de mão-de-obra". Sendo assim, o progresso tecnológico do Brasil ficou inerte com o impedimento de existência das fábricas, isso ocorreu devido ao pensamento errôneo dos portugueses descrito no alvará expedido pela rainha como relata Fonseca:

> O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e

> outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil ((Alvará de 05.01.1785 in FONSECA, 1961, p. 68).

No ano 1808, com o regresso da família real portuguesa, foi revogado o Alvará de 1785 que impedia a criação de fábricas em território brasileiro, por D. João VI, o qual também fundou o Colégio das Fábricas, considerado como a primeira instituição instituída pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. A transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro deu ao Brasil status de nação soberana, contribuindo, assim, para que fossem assentadas as bases das novas instituições formadoras de artífices. Comentando sobre as transformações transcorridas da chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, Cunha (2000, p. 59) relata que:

> A transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, em 1808, deu ao Brasil status de nação soberana, extinguindo-se as trocas econômicas que caracterizavam as relações Metrópole-Colônia. Com isso, iniciou-se o processo de formação do estado nacional gerando, em seu bojo, o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura.

No período do Império foram efetivadas várias iniciativas direcionadas para a educação profissional provenientes de sociedades civis, ou do Estado, várias dessas iniciativas eram desenvolvidas pelas organizações militares como: entidades filantrópicas; Liceus de Artes e Ofícios e escola industrial. A formação imposta da força de trabalho expandiu-se com a constituição das Casas de Educandos Artífices, implantadas em dez províncias, entre 1840 e 1865.

> [...] essas instituições adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, caracterizando-se pela hierarquia e pela disciplina. O Asilo dos Meninos Desvalidos, criado no Rio de Janeiro em 1875, foi um dos mais importantes estabelecimentos desse tipo (CUNHA, 2000, p. 164).

Moura (2007) descreve que entre estas instituições, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios (1859) em várias capitais, que possibilitaram uma base de instrução teórica e prática, iniciando as crianças órfãs e abandonadas no ensino industrial.

> Quando apareceu em 1858, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro começou, no Brasil, uma nova era para o ensino de ofícios. É que sendo o Liceu destinado a todas as classes sociais, representava uma reação contra a secular concepção do desprezo pelo trabalho das mãos. Suas lutas, suas dificuldades, e, principalmente sua projeção no tempo e no espaço, atestam que principiava a surgir uma mentalidade nova que tendia a modificar os

> velhos conceitos e a alterar a antiga maneira de encarar o problema (FONSECA, 1961, p. 652).

Cunha (2000) observa que as elites intelectuais do Brasil Imperial se conformaram ante à ideia de que a educação do povo, particularmente, em relação ao ensino profissional, seria o principal meio de prevenir a contestação da ordem e de mobilizar a força de trabalho para a produção industrial-manufatureira. Para o autor:

> As iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. Esse foi o legado do Império à República no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros (CUNHA, 2000, p. 4).

Moura (2007, p. 6) descreve que a educação profissional no Brasil teve seu início incorporado em "uma perspectiva assistencialista com o objeto de amparar os órfãos e desvalidos da sorte", de modo a amparar e a beneficiar os que não possuíam condições sociais satisfatórias. Sobre o ensino profissional no Período Imperial Brasileiro, Cunha (2000, p. 69) analisa que "[...] durante o Império, o ensino profissional continuou a ser desvalorizado, contudo, ocorreu uma ampliação da capacitação profissional compulsória, de caráter assistencialista e moralizador, voltada para os pobres e desvalidos da sorte".

No período Republicano (1889 – 1930), uma das principais iniciativas no que diz respeito à educação profissional, foi a publicação do Decreto nº. 439/1890, que diminuiu as bases para o ordenamento e organização da assistência à infância desamparada e vulnerável. Essa assistência era efetuada por estabelecimentos que ofertavam o ensino literário, na educação profissional, como por exemplo a Casa de São José e o Asilo dos Meninos Desvalidos, que objetivavam cuidar e educar menores desamparados e desprotegidos (BRASIL, 2009).

Em 1906, foi dado o início ao ensino técnico no Brasil, pelo Decreto nº. 787, de 11 de setembro de 1906, sancionado por Nilo Peçanha, então presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados antigamente os governadores de Estado), instituindo quatro escolas profissionais naquela unidade federativa (BRASIL, 2009). Também, nesse mesmo período foram criadas escolas comerciais em São Paulo, como a "Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado", e escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, entre outras (BRASIL, 2009).

Em 1909, Nilo Peçanha, agora na Presidência da república (1909/1910), estabeleceu nas capitais dos estados uma cadeia com 19 escolas de Aprendizes Artífices, pelo Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909, levando em conta que estava ocorrendo uma contínua elevação da população nas cidades, foi feito algo que auxiliasse as classes proletárias na e pela sobrevivência. Para tanto, seria necessário não só qualificar os filhos dos desfavorecidos, mas também propiciar a capacitação técnica e intelectual, e também fazê-los adquirir práticas de trabalho que os distanciassem da marginalização, tanto da segregação, quanto da vida criminosa.

Cunha (2000) aponta que, no ano de 1927, foi homologado o Decreto nº. 5.241, de 22 de agosto de 1927, que estabeleceu o ensino profissional obrigatório nas escolas mantidas pela União, que possuíam parte do seu currículo direcionada ao ensino profissional, demonstrado através da concepção de disciplinas como: desenho, trabalhos manuais ou rudimentos de arte e ofícios, ou indústrias agrárias.

Em 1930, segundo Manfred (2016), foram criados o ministério da educação e saúde pública, que organizou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que ficou com a responsabilidade de supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, que até então eram subordinadas ao Ministério da Agricultura. Após essa nova restruturação ocorreu um ciclo de expressiva ampliação, definida por ter como princípio organizacional a criação de novas escolas industriais e a inserção de novas profissões nas escolas existentes.

A Constituição Federal de 1937, no período do governo de Getúlio Vargas, em seu artigo 129, fala acerca da definição e finalidades das escolas vocacionais e pré-vocacionais. A CF de 1937 relata, no Art. 129, o seguinte texto:

> Art. 129 – À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Comentando sobre o artigo 129, referente aos objetivos das escolas de aprendizes, Moura (2007, p. 8) afirma que tais escolas eram destinadas para os pobres e o seu objetivo era o de preparar os filhos dos operários para os ofícios industriais, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias.

> É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão aoEstado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (MOURA, 2007, p. 8).

A educação profissional no Brasil recebeu um grande estímulo, fortalecimento e foi potencializado na segunda guerra mundial (1939 – 1945), tal fato é apontando por Moura (2007, p. 8) que afirma que:

> [...] durante o conflito ocorrido entre os anos de 1939 - 1945, os países centrais da Europa, Estados Unidos e Japão concentraram seus esforços produtivos na indústria bélica, abrindo assim espaço para que as economias emergentes pudessem avançar no seu processo de industrialização. [é exatamente nesse momento] que o Brasil se fortalece e surge então uma nova burguesia industrial que substitui asoligarquias cafeeiras que tinham sido afetadas profundamentecom o crash da Bolsa de Nova York no ano de 1929.

Em 1941, a Educação Profissional enfrentou relevantes transformações ocasionadas pela "Reforma de Capanema", que reestruturou todos os aspectos educacionais no país, possuindo, como principais características: o ensino profissional, que passou a ser reconhecido em nível médio; o acesso nas instituições de ensino industriais, que se modificou com a necessidade de provas de admissão; e os cursos, que foram distribuídos em dois níveis, equivalentes aos dois ciclos do novo ensino médio, sendo que o primeiro inclui os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, já o segundo ciclo se destinava ao curso técnico industrial, com três anos de durabilidade e mais um de estágio supervisionado na indústria (BRASIL, 2009).

Em 1942, ainda no período Vargas, foram instituídos vários decretos, esse conjunto de leis ficou conhecido como Leis Orgânicas da Educação Nacional, ou Reforma Capanema, este nome foi dado em homenagem ao, na época, ministro da educação, Gustavo Capanema. Tais decretos sobre a educação profissional postulavam que: a Educação Profissional passasse a ser considerada de nível médio e os cursos distribuídos em duas categorias, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio — o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria e o segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

As principais regulações desde a reforma foram: o Decreto nº 4.127/42, que modificou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário; Decreto nº. 4.073/42, Lei

orgânica da educação industrial; Decreto nº. 4.048/1942, Lei que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o que atualmente se conhece como sistema "S"; Decreto nº. 6.141/43, Lei orgânica do ensino comercial; e o Decreto nº. 9.613/46, Lei orgânica da educação agrícola. Este conjunto de Decretos evidencia a relevância da educação profissional com a elaboração de leis específicas, para cada tipo de formação profissional, em cada campo da economia brasileira (MOURA, 2007).

Em 1946, com a reconstitucionalização, a duplicidade do sistema educacional, que por um lado, tinha a formação e ensino intelectuais (ensino secundário) e, por outro, a formação e capacitação de trabalhadores (cursos profissionais), foi interrompida e modificada, segundo a elaboração das leis de equivalência, de nº. 1.076/1950 e nº 1.821/1953.

Em 16 de fevereiro de 1959, foi publicada a Lei nº. 3552, que relata sobre a nova ordenação escolar e administrativa das organizações da educação industrial do Ministério da Educação e Cultura. Em seu Art. 5º, válida os cursos técnicos que teriam que ser formados por quatro, ou mais séries, para que assim fosse garantida, ao discente, a formação técnica para desempenhar as profissões em que as práticas tecnológicas exigem um profissional de determinada formação. O parágrafo único deste mesmo artigo determina que "esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola" (BRASIL, 1959).

No ano de 1961, foi efetivada a Lei Federal nº. 4.024/1961, que originou a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, implementando a equivalência entre todos as fases do ensino médio (CUNHA, 2005). Sobre a entrada em vigor da primeira LDBEN, Moura (2007, p. 11) afirma que:

> [...] a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissionais de ensino, e se, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação.

Ainda em 1961, foram estabelecidos pelo Ministério da Educação, diferentes propostas de ginásios com o mesmo arcabouço curricular das duas primeiras séries base de conhecimento da formação geral e nas consecutivas. Após serem orientados os alunos optavam por um campo profissional específico como: artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais, educação para o lar, ou o aprofundamento dos estudos gerais. Ferrão, citado por Leite *apud* Cunha (2005, p. 170), definiu os objetivos dos ginásios orientados para o trabalho como:

> formar cidadãos treináveis, tão necessários ao desenvolvimento socioeconômico que o país reclama. Preparar, não só jovens, que possam, em período rápido de treinamento na empresa se agregar às forças produtoras - caso venham a abandonar o ginásio - como propiciar aos que poderem continuar seus estudos efetivas possibilidades de êxito, qualquer que seja a orientação profissional que venham a adotar.

A partir de 1964 a formação profissional passou a ter um relevante protagonismo diante do conceito capitalista, em um período denominado "milagre econômico" (1969 a 1973) que foi de grande importância para a relação trabalho e educação, sendo que o progresso econômico e a possibilidade do desenvolvimento industrial necessitavam de uma demanda de trabalhadores capacitados e qualificados, principalmente em nível técnico (SOUZA, 2010).

Em 1967, as Escolas Agrícolas Federais, denominadas escolas fazendas, que eram ligadas ao Ministério da Agricultura, a partir do Decreto nº. 60.731/1967 passaram a ser coordenadas e supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura, conforme relata Silva, 2009:

> Ao longo desse mesmo tempo vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura tornando-se escolas agrícolas. Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná são transformadas em centros federais de educação tecnológica (CEFET) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários (RESENDE SILVA, 2009, p. 8).

Em 1971, ocorreu uma reforma educacional com objetivo de auxiliar o projeto nacional-desenvolvimentista que estava acontecendo naquele período, que instituiu e efetivou a profissionalização obrigatória no ensino médio, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, de modo que introduziu e transformou, compulsoriamente, o ensino técnico-profissional, no currículo do segundo grau. Nesse período, se estabeleceu um novo paradigma, que era habilitar os estudantes técnicos em sistema acelerado e abreviado, as Escolas Técnicas, assim, aumentaram significativamente o número de matrículas e introduziram novos cursos técnicos (MOURA, 2010).

A instauração dessa lei pretendia extinguir a dualidade estrutural entre educação básica e o ensino profissional, ao determinar a obrigatoriedade da profissionalização em todas as escolas públicas e privadas em todo país. Porém, houve grande resistências das escolas públicas, privados e de seus representantes, argumentando que ocorreria o aumento dos custos financeiros dessa reorganização, além de outras problemáticas e, principalmente, as escolas privadas continuaram com seus currículos. Também, os sistemas estaduais não efetivaram a

profissionalização compulsória na sua plenitude. Para Moura (2010, p. 68), essa resistência aconteceu "por que a concepção curricular que emanava da lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma formação instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática". Provocou, também, a desconfiguração e desqualificação do ensino na época, devido a sua nova estruturação curricular, a qual provocou um enfraquecimento e empobrecimento do ensino devido a retirada de grande quantidade dos conteúdos de formação geral, prejudicando, assim, a obtenção do conhecimento geral e o desenvolvimento da compreensão crítica da realidade social (GAMELEIRA; MOURA, 2018).

Cunha (2014) salienta que ocorreram muitas desaprovações ao projeto de profissionalização compulsória, visto que recebeu críticas de alunos, de gestores educacionais e de empresários da educação, estas inúmeras reclamações assumiram proporções políticas. Uma das mais importantes reprovações a esse projeto, se deu por conta de que:

> [...] os alunos não receberam passivamente a nova ordem da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Apesar de uma motivação difusa, mas efetiva para com a aquisição de uma habilitação profissional, eles reagiram à introdução de disciplinas profissionalizantes, por diminuírem a carga horária das que lhes interessavam para os exames vestibulares. Reagiram, também, à cobrança de mais e mais caras taxas nas escolas públicas, como medida para financiar a reforma projetada (CUNHA, 2014, p. 922).

No ano de 1982, devido à intensa reprovação e resistência ao projeto nacional-desenvolvimentista, determinado pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), se culminou na promulgação da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), que revogou a lei anterior e retirou a obrigatoriedade de profissionalização no segundo grau. Todavia, também, essa nova lei não resolveu a situação do dualismo educacional, mas sim, estabeleceu uma matriz cultural discriminatória, relatada pelos autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que declaram que os educandos que frequentavam o ensino técnico ficavam impossibilitados de uma formação básica plena, pois esta favorecia os conhecimentos gerais dos cursos introdutórios e, assim, possibilitava aos que cursavam tais cursos, vantagens em relação às oportunidades de acesso ao ensino superior.

Em 1996, a profissionalização compulsória foi dissipada definitivamente, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, com a Lei Federal nº. 9.394/96, em que os seus artigos 39 a 42 do Capítulo II discorrem sobre a educação profissional, definindo seus objetivos de ensino, nos três níveis da educação profissional: o básico (para quem possui escolaridade prévia); o técnico (concomitante ou posterior ao ensino

médio) e o tecnológico (egressos do Ensino Médio e Técnico). Consequentemente, a educação profissional passou a ser articulada com o Ensino Médio, porém mantendo sua autonomia, podendo, assim, desenvolver até mesmo categorias diferenciadas incluídas em uma mesma formação (MOURA, 2007).

Na LDB, a educação profissional destaca-se no:

> Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
> Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.
> Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
> Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
> Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.
> Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertas à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996, *on-line*).

No que diz respeito à perspectiva dada pela LDB à educação profissional, Berger Filho (1999, p. 7) afirma que:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, se constitui num marco para a educação profissional. As leis de diretrizes e bases anteriores, ou as leis orgânicas para os níveis e modalidades de ensino, sempre trataram da educação profissional apenas parcialmente. Legislaram sobre a vinculação da formação para o trabalho a determinados níveis de ensino, como educação formal, quer na época dos ginásios comerciais e industriais, quer posteriormente através da Lei 5.692/71, com o segundo grau profissionalizante.

Em 1997, o Decreto nº. 2.208/97, que regulamentou a educação profissional, e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, normatizou e relatou de forma mais especificada, a educação profissional definida na LDB e estabeleceu como objetivos: propiciar a articulação entre a instituição educacional e o mundo do trabalho; proporcionar a formação de profissionais para práticas específicas no trabalho, com escolaridade equivalente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; aprimorar e modernizar tecnologicamente o trabalhador; e qualificar os jovens e adultos para a integração efetiva no mercado de trabalho (MOURA, 2007). Tal decreto, modifica e orienta que os cursos técnicos ofertados tenham o currículo

específico de forma autônoma ao do ensino médio, tornando assim, possível a sua execução nas modalidades concomitante, ou subsequente (BRASIL, 1997).

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), preconizava o financiamento da reforma do ensino médio, apoiando e definindo, também, a iniciativa privada como a principal responsável pela educação profissional. Manfredi (2002) declara que a nova LDB e o Decreto 2208/97 caracterizou a conquista do projeto de modificação proviniente da comunidade empresarial, garantindo a manutenção da dualidade, e criando uma nova institucionalidade da Educação Profissional.

No ano de 1998, foi publicada a Lei nº 9.649/98, que tirava a obrigatoriedade da União da criação de escolas técnicas. A ampliação da Educação Profissional, por intermédio da formação de novas unidades de ensino por parte da União, só poderia acontecer, exclusivamente, em colaboração e parceria com os estados, municípios, setor produtivo ou organizações não-governamentais. Sendo assim, o Estado ficou desonerado da obrigatoriedade da administração e sustentação financeira dos novos estabelecimentos educacionais (BRASIL, 1998).

No ano de 2004, foi revogado o Decreto nº 2.208/1997, que restringia a EPT à qualificação e capacitação profissional para satisfazer ao sistema capitalista de produção, e foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, denominado como o decreto conciliatório, pois permitiu e possibilitou a (re)integração da educação profissional ao ensino médio, porém, não aboliu as outras formas disponibilizadas, como a concomitante (COSTA; COUTINHO, 2018).

Em 2012, foi homologada a Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

> Artigo 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de: I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Artigo 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. Artigo 4º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura (BRASIL, 2012, p. 1-2).

Também, em 2012, foi deliberado um Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), do qual integram treze eixos tecnológicos:

> "ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produçãoindustrial; recursos naturais; segurança; turismo; hospitalidade e lazer" (BRASIL, 2012, p. 32).

Em 2014, foi aprovada a Lei nº 13.005/2014, que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014-2024, apresentando 20 metas e 254 estratégias. No seu artigo 2º, item 5º, é apresentada a seguinte diretriz: "formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade" (BRASIL, 2014, p. 33).

Nas vinte metas do PNE, que dizem respeito à educação profissional, destacam-se as metas dez e onze:

> Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
> Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014, *on-line*).

Em 2017, foi homologada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei de nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, que revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, instituindo a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Essa lei provocou impactos relevantes na organização política e didático-pedagógica dos cursos de educação profissional técnica de nível médio. No seu art. 36, é apontado que:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, *on-line*).

No ano de 2021, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Destacando, principalmente, o Art. 5º, que relata sobre a organização dos cursos por itinerários formativos; e o Art. 6º, que informa que a Educação Profissional e Tecnológica pode se desenvolver em articulação com as etapas e as modalidades da Educação Básica; o Art. 7º que informa que os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se referenciam em eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas; e o Art. 8º que apresenta os critérios para o planejamento e a organização de cursos da Educação Profissional e Tecnológica:

> Art. 5º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por itinerários formativos, observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos.
> Art. 6º A Educação Profissional e Tecnológica pode se desenvolver em articulação com as etapas e as modalidades da Educação Básica, bem como da Educação Superior ou por diferentes estratégias de formação continuada, em instituições devidamente credenciadas para sua oferta ou no ambiente de trabalho.
> Art. 7º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se referenciam em eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas
> Art. 8º São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021, *on-line*).

Quadro 2 — Resumo Cronologia da História da Educação Profissional no Brasil

Período	Realizações e Modificações nas Legislações
1694 a 1750	Criação das casas de Fundição e da Moeda e criação Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil.
1785	Alvará da rainha D. Maria I, proibição da existência de fábricas
1808	Criação do Colégio das Fábricas.
1840 a 1865	Implantação do Colégio de Educando e Artífices em dez províncias e Escolas Industriais.
1859	Criação dos Liceus de Artes e ofícios.
1906	Consolidação do Ensino Técnico-Industrial non Brasil. Decreto nº 787/1906 do Governador do Rio de Janeiro Nilo Peçanha criou 4 escolas profissionais no RJ.
1909	O agora presidente do Brasil Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566/, criando 19 "Escolas de Aprendizes e Artífices" espalhadas por todo país.
1927	O Decreto nº 5.241/1927, definiu que "o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União".
1937	A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378/1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional "do ensino profissional, de todos os ramos e graus" (Art. 37).
1941	Vigora uma série de leis, conhecidas como a Reforma de Capanema, que remodelam todo o ensino no país. Os principais pontos foram: O ensino profissional passa a ser considerado de nível médio e os cursos são divididos em dois níveis.

Período	Realizações e Modificações nas Legislações
1942	O Decreto nº 4.073/1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos. Criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048/1942.
1946	O Decreto nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, pelo Decreto nº 8.621/1946; a aprendizagem dos comerciários regulamentada pelo Decreto nº 8.621, /1946. A Constituição de 1946 definiu que "as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores".
1959	Lei nº. 3552, que descreve sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura.
1961	Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior.
1967	Decreto 60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, que passam a funcionar como escolas agrícolas.
1971	A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
1982	A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
1991	O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi criado pela Lei nº 8.315/1991, em formato institucional similar ao do SENAI e do SENAC.
1994	A Lei 8948/1994: A expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.
1996	Promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado "Da Educação Profissional e Tecnológica" pela Lei nº 11.741/2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio.
1997	Decreto nº. 2.208/97 que regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP
2002	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002.
2004	Revogado o Decreto nº 2.208/1997, que restringia a EPT à qualificação e capacitação profissional, e foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, que permitiu e possibilitou a (re)integração da educação profissional ao ensino médio.
2008	Resolução CNE/CEB nº 3/2008, implementação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional; Homologação da lei 11.741, alteração na LDB que passou a tratar da EPT.
2012	Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
2014	Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação.
2017	Homologação da Lei nº 13.415/2017, que altera as leis nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei 11.494/2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação.
2018	Resolução CNE/CEB nº 03 define as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e prevê que a oferta do itinerário de formação técnica e profissional pode ocorrer por

Período	Realizações e Modificações nas Legislações
	meio de curso técnico de nível médio, sob o direcionamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2021	Resolução CNE/CP nº 1/2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir das fontes da legislação educacional (2021).

Ao analisar o quadro acima, percebe-se que a educação profissional no Brasil vem passando por transformações significativas ao longo da sua história, conforme a perspectiva política, social e econômica de cada período e sistema governamental do país. Assim, evidencia-se que essa modalidade de ensino foi sendo aprimorada pela elaboração de legislações, que pretendem ampliar as oportunidades de capacitação profissional para a emprego.

A atual situação da Educação Profissional, apresentada pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021) da Educação Básica, relata que o número de matrículas da educação profissional vem apresentando crescimento a cada ano, alcançando a marca de mais de 1,9 milhões em 2020, como está demostrado nos quadros a seguir. Porém, o número de matrículas em 2021 diminuiu 2,3% em relação ao último ano (INEP – EB, 2021).

Tabela 1 — Número de matrículas na educação profissional - Brasil - 2016 a 2021

ANO	MODALIDADES DE ENSINO DA ED. PROFISSIONAL					TOTAL %
	Concomitante	**EJA**	**FIC**	**Integrada**	**Subsequente**	
2016	329,033	32,710	84,616	531,843	881.738	**1.859,940**
2017	328,073	35,042	39,197	554,319	784.371	**1.831,003**
2018	354,346	35,145	34,313	584,564	894.862	**1.903,230**
2019	252,221	36,750	39775	623,178	962.825	**1.914,749**
2020	236,320	39,921	34,617	688,689	936.547	**1.936,094**
2021	248,066	40.444	40.917	726.991	836.040	**1.892.458**

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados do INEP-EB (2021).

Percebe-se, então, que a modalidade subsequente supera todas as demais modalidades, lembrando que essa modalidade é ofertada apenas para quem já concluiu o ensino médio, é maior de idade, e que geralmente já está no mercado de trabalho e busca outra profissão e/ou profissionalização. Sabe-se, também, que é uma modalidade de curta duração, de apenas um ano e meio. A queda no número de matrículas em 2021 é explicada pela redução nas matrículas da formação técnica subsequente. As demais modalidades mantiveram discreto aumento no

número de matrículas a cada ano, e a modalidade com maior incremento foi a integrada ao ensino médio.

As matrículas da educação profissional estão principalmente concentradas na rede estadual, representando 41,7% em 2020 e 42,6% em 2021 das matrículas, seguida da rede privada com 38% em 2020 e 37,7% em 2021 e federal 18,6% em 2020 e 17,6% (INEP – EB, 2021).

Tabela 2 — Número de matrículas na educação profissional segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Brasil (2021)

	REDE DE ENSINO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				
LOCALIDADE	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**	**TOTAL**
URBANA	287,525	764,963	32,602	703,512	**1.788,602**
RURAL	45,202	41,344	7.290	9,814	**103,65**
TOTAL	**332,727**	**806,307**	**39,892**	**713,326**	

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados do INEP (2021).

A distribuição das matrículas, por localidade, demostrada no quadro acima, mostra que as instituições de ensino da zona urbana estão em maior quantidade, em contraste com a gigantesca diferença para a zona rural. Isso se dá devido não apenas à quantidade de escolas, mas também às modalidades e tipos de cursos ofertados que, até então, tem a sua maioria direcionados para o comércio, indústria e serviços. Apesar do crescimento e valorização do agronegócio em todo país, os cursos de nível técnico da educação básica, ainda, estão muito distantes de assumir tal protagonismo.

As matriculas da educação profissional, também, são compostas, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 78,4%. Com exceção dos alunos com mais de 60 anos, existe uma predominância de matrículas de mulheres na educação profissional, em todas as demais faixas etárias. A maior diferença observada entre os sexos está na faixa de 40 a 49 anos, em que 61,6% das matrículas são de mulheres (INEP/MEC, 2021).

Tabela 3 — Número de matrículas na educação profissional segundo a faixa etária e o sexo - Brasil (2021)

	FAIXA ETÁRIA						
SEXO	**< 20 anos**	**20 - 29 anos**	**30 - 39 anos**	**40 - 49 anos**	**50 - 59 anos**	**60 anos ou mais**	**TOTAL**
MASCULINO	433,557	199,692	101,142	45,983	15,312	3,805	799,536
FEMENINO	534,502	299,959	157,980	75,746	21,318	3,456	1.092,961

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do INEP (2021).

Segundo a distribuição das matrículas por sexo, o sexo masculino ocupa o menor número de matrículas em todas as faixas etárias, exceto na dos maiores de 60 anos. Isso ocorre porque

as mulheres têm buscado com muito mais interesse uma profissionalização, ou uma qualificação na busca de oportunidades no mercado de trabalho, porém as mulheres que já têm idade superior a 60 anos, pelo fato de grande maioria já ter passado a vida fora do mercado de trabalho, como “chefes do lar”, ou por terem exercido trabalhos que não, necessariamente, necessitassem de estudo formal, propriamente dito, já não têm intenção de voltar a ingressar no mundo do trabalho. Já os homens, na sua maioria, são aposentados e buscam apenas a satisfação e autorrealização, mas não precisamente estão em busca de uma nova vaga no mercado, embora tal faixa-etária venha aumentado, atualmente, no mercado de trabalho.

Na educação profissional, das 1,3 milhões de matrículas de cor/raça declaradas, existe um relativo equilíbrio entre o número de matrículas de brancos e de pretos, com 46,5% e pardos, com 52,4%. No entanto, quando se refere às modalidades da educação profissional, percebe-se uma predominância de pretos/pardos na EJA profissional, de nível médio (85,4%) e, também, nos cursos de formação inicial e continuada, ou de qualificação profissional (FIC), em que eles representam 71,9% das matrículas. Os alunos declarados como amarelos/indígenas representam apenas 1,1% do total de matrículas (INEP, 2021).

Tabela 4 — Número de matrículas na educação profissional segundo a cor/raça - Brasil (2021) – por porcentual

COR/RAÇA	MODALIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL					TOTAL %
	Concomitante	EJA	FIC	Integrada	Subsequente	
Branca	51,7	13,1	25,8	45,8	48,3	**46,5**
Preta/Parda	47,2	85,4	71,4	53,2	50,4	**52,4**
Amarela/Indígena	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	**1,0**
Não Declarada	31,7	27,3	32,5	22,1	35,1	**29,4**

Fonte: elaborado pelo autor com base no INEP (2021).

Quando se relaciona o número de matrículas com a cor/raça dos estudantes, percebe-se que nas modalidades concomitante (o ensino técnico e o ensino médio, ao mesmo tempo, em instituições diferentes) há uma leve prevalência da cor branca. Já nas modalidades EJA (para indivíduos que não complementaram o ensino formal na idade apropriada), FIC (formação inicial e continuada, ou qualificação profissional) e a Integrada (ensino Técnico e ensino médio juntos), ocorre uma grande prevalência da cor preta/parda, e isso acontece devido à necessidade da maioria dos jovens negros de entrar imediatamente no mercado de trabalho, não tendo tempo para cursar o nível superior escolhendo a profissão que deseja, prefere deixar a preparação para

adentrar no nível superior para depois e dar preferência concluir o ensino médio e já sair com uma profissão para manter ou ajudar manter a família e se preparar para continuar os estudos já trabalhando. Também, muitos destes sujeitos já estão no mercado de trabalho e precisam de uma qualificação, ou até estão desempregados e precisam fazer um curso de qualificação rápida para retornar ao mercado de trabalho. Na modalidade subsequente (para egressos do ensino médio) essa diferença diminui, mas mantém a prevalência preto/pardo.

2.2 Concepção, organização da Educação Profissional e suas Diretrizes Curriculares

Na História, a produção dos conhecimentos necessários para garantir o acesso e a participação ativa, na vida produtiva da sociedade, tem como base a concepção do trabalho como princípio educativo, que se institui como princípio que demostra o entendimento da função dos indivíduos na sociedade, em geral e, também no mundo do trabalho produtivo. O que, de acordo com Silva (2008), carrearia à suplantação da perspectiva reprodutivista e prática mecânica da atividade produtiva, quando evidencia as dimensões históricas, comportamentais, subjetivas e ideológicas nos desempenhos teórico-práticos do trabalho.

Nesse cenário educacional, o trabalho é visto como um processo de transformação, que distingue o homem dos outros seres pelo modo como se interrelaciona com o ambiente natural, e com a habilidade de defender a própria existência. O indivíduo humano consegue manter a sua sobrevivência, pois é o único ser que tem condições de atuar sobre o meio em que vive, podendo transformá-lo, ou não, a depender das suas demandas de satisfazer as suas próprias necessidades. Portanto, o trabalho explica a trajetória humana e, consequentemente, o processo educativo, pois a atividade humana tem como ocupação primeira a reprodução material da vida, ou seja, a sobrevivência. Frigotto et al (2005, p. 2 grifos do autor) descreve:

> O trabalho como princípio educativo, vincula-se, então, a própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e "educativo".

A importância da adoção do trabalho como princípio educativo está no fato de considerar o jovem como ser político e sujeito da práxis, sendo que "a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos,

evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros" (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Sendo assim, a educação profissional propõe a transformação, contribuindo para aumentar a produção, fortalecendo o desenvolvimento de forças produtivas, contribuindo para fortalecimento do próprio trabalhador, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social pessoal e da comunidade que pertence. A partir destas percepções, se percebe a real importância da integração Ensino Profissional e Ensino Médio, pois para a construção de um bom profissional, não basta apenas dominar as técnicas, é imprescindível, também, dominar os conhecimentos específicos da determinada função, além dos conhecimentos gerais educacionais e sociais (BONI, *et al.*, 2021).

A Educação Profissional tem como proposição a integração de disciplinas da base nacional comum, de formação técnica geral e da formação técnica específica, estando vinculada à educação básica, de modo a possibilitar a formação do sujeito trabalhador na sua integralidade. Esta concepção considerava, ainda, valores como a solidariedade, trabalho coletivo, respeito à diversidade, cultura da paz, responsabilidade com a sociedade e transformação social.

Para a implementação desta concepção, foi necessária uma adequação as suas necessidades e condições específicas quanto ao financiamento e modelo de gestão para que fosse possível assegurar autonomia pedagógica, administrativa e financeira nos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Araújo (2017), essa proposta foi implementada considerando-se a Formação Integral —, visto que a Educação Profissional era vista como parte estratégica do desenvolvimento do Estado, estando vinculada às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade, cadeias produtivas e arranjos socioprodutivos locais. Expressava dois direitos fundamentais do cidadão — o direito à educação e o direito ao trabalho. Também, objetivava a formação integral, envolvendo a formação profissional de jovens e trabalhadores.

Além disso, a Educação Profissional era articulada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, estando voltada, também, ao permanente desenvolvimento da capacidade dos estudantes de se adaptar, com criatividade e inovação, às novas condições das ocupações e às exigências posteriores de aperfeiçoamento e de especialização profissional (ARAÚJO, 2017).

O trabalho como princípio educativo, nessa perspectiva, deve preparar os jovens e trabalhadores para o mundo do trabalho, capacitando-os a atender às demandas

socioeconômicas e ambientais, conduzindo-os à compreensão da ciência, da técnica e da sua implicação para a sociedade. O estudante torna-se uma pessoa e um cidadão pleno, um sujeito de direitos, capaz de intervir no mundo do trabalho e na sociedade.

Em relação à intervenção social como princípio pedagógico, há o entendimento de que o estudante aprenda os conteúdos e práticas em situações reais e contribua para a sua formação integral, fazendo com que este entenda a dimensão social da futura profissão. Com isso, se permite que o estudante dê um retorno social, aplicando seus conhecimentos e habilidades nos Territórios de Identidade, em que vive (BRASIL, 2018).

Acerca da Educação Integral, nesta proposta, a matriz curricular contemplava as bases científica e humana. Utilizava-se, para isso, a Base Nacional Comum (disciplinas das áreas de conhecimento como Linguagens, Ciências Exatas, Naturais e Ciências Humanas) e a Formação Técnica Específica (disciplinas de caráter técnico, específicas para cada curso), mediadas pela Formação Técnica Geral (disciplinas fundamentais para a compreensão e atuação no mundo do trabalho). Também, eram articuladas teoria e prática, ciência, tecnologia e sociedade, bem como os saberes acadêmicos e os construídos na vida e no trabalho. A perspectiva consistia em levar o estudante à compreensão do mundo do trabalho em geral e dos aspectos relacionados com as ocupações específicas, apropriação das ferramentas e práticas básicas das ocupações. Além disso, buscava-se instrumentalizar os estudantes para a construção permanente do bem-estar e da autonomia no trabalho (BRASIL, 2018).

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. No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) afirmam que:

> A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

A sistematização curricular do ensino médio e da educação profissional se difere do ensino médio convencional por possuir um currículo que propõe integrar os conhecimentos da formação geral com os da formação técnica/profissional, proporcionando a integração dos

conteúdos, promovendo a unificação dos conhecimentos e conferindo sentido de continuidade do aprendizado (RAMOS, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A organização curricular da Educação Profissional tem como princípios norteadores a flexibilidade e a laborabilidade, como descrito no Art. 7º do Decreto 2.208/97, que estabelece que para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias às requeridas, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Fazendo uma análise das atividades produtivas que compõem o mundo do trabalho, é observada a existência de vários aspectos como: produção de bens e serviços e a construção de conhecimentos. Essas práticas e ações produtivas constituem as bases das diretrizes curriculares nacionais. Tais segmentos (bens, conhecimentos e serviços) possuem e desenvolvem seus próprios processos de saberes e práticas, ou seja, pleiteiam funções próprias e específicas, que desenvolvem procedimentos de acordo a determinadas normas, métodos e técnicas. Os distintos processos produtivos possuem, entre si, semelhanças e diferenças, e no que se refere as semelhanças é que se estabelecem as grandes áreas profissionais. Se observando, também, que os sistemas produtivos de cada campo profissional se dividem em funções e subfunções, é a partir daí que são estabelecidas as competências e habilidades, edificadas e referenciadas as bases tecnológicas individuais (BERGUER FILHO, 1999).

A significação de competências, habilidades e bases tecnológicas exigidas para a formação de um profissional de qualidade devem estar alicerçadas em estudo e observação da prática produtiva de cada campo profissional. A definição e a caracterização das etapas deste processo, das funções e subfunções a serem executadas pelos trabalhadores, devem ser instrumento de investigação por profissionais-técnicos na construção curricular, em conjunto com os profissionais do setor, ou campo de produção. O traçado deste quadro possibilitará que se estabeleçam as competências, ou seja, as ações psicológicas e cerebrais (socioafetivas, psicomotoras ou cognitivas), que necessitam ser desenvolvidas pelos estudantes, em uma visão que compreenda que o saber fazer não é resultado apenas de um ensino mecanicista, mas principalmente, de uma construção mental que deve englobar diversos novos saberes, proporcionando uma requalificação e uma reprofissionalização mais qualificada (BERGUER FILHO, 1999).

Seguindo esse entendimento, as propostas curriculares ganham em organicidade, flexibilidade e ajustamento às atribuições produtivas. A normatização nacional será composta por matrizes curriculares elaboradas por campos e áreas profissionais, e não por cursos ou habilitações, com a definição das competências e habilidades determinadas aos trabalhadores

de cada área. As estratégias de ensino devem adicionar a essas matrizes, características próprias não apenas da economia, mas também, as modernidades tecnológicas e da sociedade geral e local. É importante ressaltar que as escolas constroem seus próprios projetos curriculares, sendo por habilitação, área ou, ainda, por disciplinas ou módulos, dispondo da possibilidade de fazer modificações e alterações, sem que solicitem prévia autorização, em pelo menos 30% da carga horária mínima obrigatória (BERGUER FILHO, 1999).

Quanto à organização curricular ser por módulos, os conhecimentos serão agrupados, estruturalmente, possibilitando saídas intermediárias e retornos para reorientação e/ou complementação, garantindo maior flexibilidade à educação profissional e, também, ao aluno cursar um ou mais módulos, receber um certificado de qualificação, ingressar no mercado de trabalho e retornar à escola para complementar o seu curso. Ao final, um conjunto de módulos gerará um diploma de habilitação para os portadores do certificado de conclusão do ensino médio (BERGUER FILHO, 1999).

A normatização especificada pelo Decreto 2.208/1997 estabelece que a educação profissional de nível técnico será acrescentada ao ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante, ou sequencial. É importante, entretanto, que se organize para cada uma das áreas um período ou momento no qual a concomitância deverá ocorrer em resultado dos conhecimentos, competências e habilidades do ensino geral, que são obrigatórios para o início do curso técnico, incluso na carga horária mínima, estabelecida na descrição de cada área (BERGUER FILHO, 1999).

A educação profissional está sujeita à regulamentação educacional, e deve ter, na concepção de seus currículos, a perspectiva do nível técnico, com a metodologia da construção das competências desenvolvidas na educação básica. A disponibilidade e oferta dos cursos com o nível básico educacional, devem estar relacionadas com o grau da elevação da escolaridade dos seus beneficiários. Os programas instituídos na educação profissional, que visam auxiliar e melhorar as condições de inserção no mercado de trabalho, não podem ignorar que a educação básica é a condição importante e necessária as laborabilidades mais qualificadas (BERGUER FILHO, 1999).

O Ministério da Educação (MEC) editou a Resolução CNE/CP nº 01, em janeiro de 2021, que no seu Art. 64 estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais que determina a estruturação e a sistematização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT). Também, a Resolução CNE/CP nº 01, que pertence ao conjunto de ferramentas legais que regulamentam a reforma do Ensino Médio, apresentada na Lei nº 13.415/2017. Incorpora-se, ainda, à base reguladora da referida reforma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio (DCNEM), a Resolução CNE/CEB nº 03/2018 (que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) Resolução CNE/CEB nº 04/2018 e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT - Resolução CNE/CEB nº 02/2020).

Desde a publicação da Resolução nº 01/2021, (que define as diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica), pertencente ao conjunto de orientações propostas nas atuais diretrizes, consta no §1º do Artigo 26 que:

> Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB (BRASIL, 2021, p. 10).

No seu Art. 5º, § 5º, é descrito, por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica, um conjunto de elementos curriculares, etapas ou módulos que constituem a sua organização em eixos tecnológicos e respectivamente, em área tecnológica, podendo ser:

> I - Propiciado internamente em um mesmo curso, mediante sucessão de unidades curriculares, etapas ou módulos com terminalidade ocupacional;
> II- Propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica; e
> III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica (BRASIL, 2021, p. 3).

A Resolução nº 01/2021 garante, textualmente, que os cursos técnicos/profissionais poderão ser ofertados na formação integrada, promovendo uma fragmentação entre formação geral e formação técnica/profissional, dando mais uma aparência a uma oferta concomitante do que a que é realmente integrada. Isso se dá, quando está determinado que os cursos se desenvolvam com, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, e que desse total, seja reservada uma carga-horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a implementação da BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atendimento ao que está disposto no § 5º do Art. 35-A da LDB. A nova resolução propõe uma divisão alusiva e simbólica entre formação científica (BNCC) e formação técnica/profissional. Em concordância com a idealização, elaboração e escolha de um percurso formativo nele incluso, podendo resultar em

um itinerário com conhecimentos fragmentados e abreviados, pois, de acordo com a rogativa, a livre escolha do estudante pode acobertar um tipo de distorção da concepção de itinerário formativo, como relatado na Resolução nº 1/2021:

> Art. 5º, § 5º: Entende-se por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica [...] (BRASIL, 2021, p. 7).

Os artigos 54 e 58 das DCNEPT também são adeptos à desarticulação da formação geral e profissional quando propicia o reconhecimento aos profissionais com notório saber no itinerário formativo da Educação Profissional. A Resolução, se levada ao entendimento textual, ocasiona uma diminuição do trabalho e da responsabilidade do professor ao propor que o professor do itinerário da formação técnica e profissional não carrega a responsabilidade no que refere à formação integral dos estudantes, mas apenas com a formação e prática instrumental direcionada para uma determinada área de trabalho atendendo à solicitação do mercado (ANPED, 2021).

O entendimento sublime da educação como competência de conhecer e habilidade de agir, de modificar e de ressignificar a realidade, pode estar embutido na negação temporal da educação da sociedade, sempre abafada na sua universalização, podendo estar no dualismo incentivado e propagado de diversas formas, principalmente, na educação profissional. Tal noção restringe a formação integrada do conhecimento que fundamenta ensino da técnica e as tecnologias, consolidando, assim, uma organização curricular incorreta e confusa na perspectiva da educação omnilateral[3] (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Se pela formação geral os indivíduos alcançam os conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade social, na formação profissional os conhecimentos tecnológicos e específicos disponibilizam para o trabalhador/estudante, a percepção de força produtiva, se materializando em técnicas e procedimentos, por intermédio do entendimento dos conceitos científicos e tecnológicos básicos, que o possibilitarão a atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade.

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o desempenho do trabalho, mas é proporcionar a compreensão dos processos das sociedades contemporâneas,

[4] O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela retificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim. Omnilateralidade – Fiocruz - http://www.sites.epsjv.fiocruz.br

com as suas realizações e suas transformações. Além disso, deve-se também qualificar e habilitar os estudantes/trabalhadores para o exercício independente, com uma visão crítica do mundo do trabalho.

2.3 Concepção Curricular da Educação Profissional na Perspectiva do Ensino Médio - BNCC

A BNCC é um documento homologado com o objetivo de proporcionar equidade social e pedagógica em todo âmbito educacional, no qual todas as dificuldades e obstáculos da perspectiva educacional e do processo de ensino-aprendizagem poderiam ser identificados e apontados como problemas que teriam relação direta com o déficit de conhecimento tanto dos alunos quanto dos professores e da sociedade. Sendo assim, o conhecimento a ser transmitido é considerado um objeto que deve ser mensurado, avaliado, e instrumentalizado como o principal indicador da qualificação da Educação" (CUNHA; LOPES, 2017, p. 28-30).

O Plano Nacional de Educação, por intermédio da Portaria n° 1.570/2017 (BRASIL, 2017a), entende a BNCC como:

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017b, p. 7).

O entendimento sobre a BNCC deve ser introduzido pela compreensão da sua estruturação, que é alicerçada em "Competências Gerais da Educação Básica", que compreendem todas as etapas do processo educacional como: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No que se refere a Educação Profissional Tecnológica, a mesma está incluída na etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

O Ensino Médio, por sua vez, está estruturado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2017b, p. 32-33).

De acordo com a BNCC, cada área do conhecimento deve demostrar sua função e seus objetivos na formação integral dos discentes do Ensino Médio, destacando e desenvolvendo formas de implementação de seus objetos, no processo de compartilhamento dos

conhecimentos, levando sempre em conta, aceitando e respeitando as características, a cultura e todos os demais aspectos apresentados pelo alunado (BRASIL, 2017b, p. 33).

Para que se tenha uma melhor compreensão do currículo da Educação Profissional, na atualidade, é relevante que se entenda que é necessário problematizá-lo sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017.

A Base Nacional Comum Curricular, sendo um documento de caráter normativo estabelece o complexo natural e contínuo de ensino e aprendizagens indispensáveis para que alunos se desenvolvam durante o percurso das etapas e modalidades da Educação Básica, se implementando à educação escolar. Além disso, a BNCC preconiza conhecimentos e competências que se espera que os discentes desenvolvam durante sua vida escolar e educacional (BRASIL, 2017, p. 7).

> Os currículos da Educação profissional técnica de nível médio, procuram abordar os eixos tecnológicos que são escolhidos com base em cada região, com a finalidade e abranger os potenciais que cada região possui e formar pessoas qualificadas. De acordo com a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012)
> § 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas às normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012, p. 1).

A BNCC, promulgada por intermédio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), se refere a uma diretriz para a Educação, que segundo a LDB, foi idealizada para todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 1996). No que se refere à Educação Profissional, é relatada no seu parágrafo 3º, um apontamento de que a concepção curricular ficaria na responsabilidade dos sistemas educacionais. Essa possibilidade permitia a continuidade do ensino técnico integrado, nas entidades das redes federal, estadual e privada da Educação Profissional. Também, no 6º parágrafo do Art. 4º da Lei nº 13.415/2017, são apresentadas lacunas que permitem que os sistemas de ensino possam, ou não, disponibilizar formação com base técnica e profissional que aceite ou possibilite a incorporação de conhecimentos e aprendizados práticos de trabalho, seja em setores produtivos, seja em ambientes de simulação (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 descreve a reforma do Ensino Médio, relatando modificações estruturais e organizacionais nesse nível de ensino, propondo um aprimoramento e otimização da educação, possibilitando que aconteça e se favoreça flexibilidade na concepção e organização curricular “o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de

conhecimento para aprofundar seus estudos" (BRASIL, 2017). A Medida Provisória nº 746, de 2016, relata o seguinte:

> Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; Revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016, *on-line*).

Esta nova norma determina que uma parte do currículo seja geral e obrigatória para todas as unidades escolares, e a outra parte possuirá flexibilidade, com a finalidade de integrar a escola à vivência cotidiana do aluno, tendo influência direta nas atuais demandas profissionais do mercado de trabalho.

De acordo com os documentos que instituem a corrente revisão do currículo do novo ensino médio e que modificam o Art. 36 da LDB, se considera que o currículo dessa etapa educacional se segmenta em duas partes, uma relacionada à BNCC e outra correlacionada aos itinerários formativos:

> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 1996, *on-line*, grifos do autor).

De acordo com a BNCC, essas estruturas curriculares proporcionam, por meio da flexibilização curricular, alternativas de decisões que podem direcionar para uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional, mas também na integração das distintas e diferentes áreas que constituem um "itinerário integrado". Para Costa e Coutinho (2018, p. 1642), "organizar um currículo por itinerários formativos pode incorrer no agrave de limitar o jovem ainda indeciso em escolhas profissionais futuras".

Os princípios idealizados para o Ensino Médio Integrado estão demonstrados no Documento Base do MEC, denominado "A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio". No texto são identificados os seguintes princípios e concepções que demarcam o EMI: Formação Humana Integral; Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, como Categorias Indissociáveis da Formação Humana; o Trabalho como princípio Educativo;

a pesquisa como Princípio Pedagógico: o trabalho de produção do conhecimento; a relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular. O Ensino Médio Integrado enfatiza “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida do processo produtivo, visando a formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (BRASIL, 2017, p. 40).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) relatam que a integração do ensino médio, com o ensino técnico-profissional, é uma necessidade estrutural, organizacional, social e histórica, para que a educação tecnológica se execute para os filhos dos trabalhadores. A perspectiva de integrar formação geral e formação técnica-profissional no ensino médio tem como finalidade uma formação integral do indivíduo e a superação da dualidade educacional, ultrapassando a dualidade de classes (GAMELEIRA; MOURA, 2018).

O entendimento sobre a integração das diversas áreas adicionadas à formação técnica e profissional, proporcionadas e motivadas na e pela BNCC, não tem vinculação com o ensino profissional integrado ao ensino médio defendido, anteriormente, que propõe a conexão e a articulação do ensino geral com a educação profissional, porém, a BNCC apresenta uma nova e diferenciada proposta, que é o desenvolvimento da integralização. Com a desarticulação, no entanto, essa nova proposta dificulta, segundo Costa e Coutinho (2018), as perspectivas de superação das adversidades ligadas ao conhecimento, devido ao seu caráter restritivo de alternativas por organizações sem conexão e individualizadas, proporcionando diversos problemas para o desenvolvimento e implementação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) quanto às possibilidades e definições de articulação entre o ensino médio e o ensino profissionalizante. Afinal, o próprio documento da BNCC e a nova reforma do ensino médio determinam o ensino técnico-profissional como itinerário no ensino médio.

Ao que se refere ao itinerário formativo “formação técnica-profissional”, a Resolução CNE/CEB nº 3/ 2018, em seu artigo 12, descreve sobre sua organização propondo:

> V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes no mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 7).

O currículo da Educação Profissional que é apresentado segundo o Parecer CNE/CEB Nº 11/2012, descreve que o currículo de Educação Profissional e Tecnológica “deve considerar os

saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador, o qual tem o seu próprio saber sobre a tecnologia e seu processo de produção" (BRASIL, 2012, p. 28). Partindo desses princípios, considerando a necessidade de reinventar tanto o conceito quanto a efetivação de um novo currículo, este Parecer, então, teria o propósito de "garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento de sua leitura de mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos" (BRASIL, 2012, p. 28).

Buscando nortear a composição de currículos que atendam a todas as vertentes da formação necessária aos estudantes do ensino profissionalizante, diante de tão grandes desafios impostos pela atual sociedade, no Parecer CNE/CEB Nº 11/2012 foi proposta a Resolução Nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual estabelece que os currículos dessa modalidade de ensino devem proporcionar aos estudantes o que está disposto a seguir, conforme o Artigo 14, incisos I a VI (CNE/CEB, 2012, p. 5):

> I – diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação; II – elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas; III – recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática; IV – domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual; V – instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; VI – fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho.

Embora o Parecer CNE/CEB nº 16/99 não estabeleça como obrigatório o sistema modular para o ensino técnico, uma vez que a concepção curricular é prerrogativa da escola, são apontados, neste documento, os benefícios advindos de sua adoção como estratégia de flexibilização curricular da educação profissional, na medida em que se permite o atendimento das mutáveis demandas da sociedade, do setor produtivo e dos indivíduos. O novo ordenamento legal para a educação profissional prevê que a construção dos currículos dos cursos deve ser assumida pela própria instituição. Tal construção deverá se pautar nas competências gerais,

acrescidas pelas competências específicas para cada habilitação (GAMELEIRA; MOURA, 2018).

Esse modelo de estrutura curricular implica a necessidade de atualização permanente, uma vez que a qualidade do currículo passa a estar, diretamente, vinculada a sua compatibilidade com os avanços verificados no setor produtivo e nas relações do mundo do trabalho. Assim, a flexibilidade conferida ao currículo permite que a escola, de maneira ágil, introduza atualizações, incorpore inovações e corrija rumos, segundo as tendências e avanços verificados no contexto profissional.

A construção de um currículo flexível, pautado no desenvolvimento de competências profissionais, deve proporcionar condições de laboralidade, de forma que o indivíduo possa manter-se, permanentemente, em atividade produtiva, garantindo sua renda em contextos socioeconômicos bastante dinâmicos e instáveis. Tais competências, voltadas à questão da laboralidade, podem ser traduzidas pela interface com outras áreas do conhecimento cada vez mais presente nos setores da economia e pela crescente complexidade das relações estabelecidas em decorrência das descobertas e avanços tecnológicos (GAMELEIRA; MOURA, 2018).

Atualmente, o que se busca é a superação do currículo tradicionalmente entendido como uma grade disciplinar a ser reproduzida de forma obrigatória pelas escolas. A proposta curricular passa a ser um conjunto de situações-meio, concebido a partir do contexto local e peculiar, e voltado para a geração de competências cognitivas, atitudinais e laborais.

Concluindo este ponto de discussão, é relevante compreender que, na reforma do novo ensino médio, a posição da educação profissional deve estar alicerçada na articulação com as todas as demais áreas do conhecimento, conjecturadas na Lei 13.415[4] e na BNCC, além de revelar a importância do papel dos profissionais-docentes na construção, implementação e permanência da forma integrada, do ensino médio à educação profissional. Isso ocorre, pois a "BNCC" oportuniza a conjunção do itinerário formativo geral e de formação técnica e profissional, promovendo, mantendo e estimulando um ensino de qualidade, que forma tanto para a profissão quanto para a vida em sociedade.

A BNCC também apresenta, quando se refere à "formação técnica e profissional", a fragmentação e a desconexão da EPT, enquanto itinerário, dos demais eixos de conhecimentos

[4] LEI 13.415Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

(conforme evidenciado nos eixos I, II, III e IV, do documento), o que confere à educação profissional e tecnológica uma posição secundária no documento, suscitando a tradicional perspectiva dualística de formação geral versus formação para o mercado de trabalho, reforçando o antigo discurso de que a educação profissional somente capacita para a preparação mercadológica.

Assim, a estruturação curricular, a partir de um olhar prospectivo das demandas, nos âmbitos profissional e social, tem como premissa a superação da inércia das práticas didáticas discursivas e de transferência de conhecimentos alheios ao contexto econômico. A inovação do processo de aprendizagem, com a incorporação de diferentes tecnologias de informação e de comunicação deve, portanto, incentivar a autonomia dos alunos e a interação com seus pares e com a equipe docente.

3 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DA BAHIA

A Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPTEC-BA), subordinada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, tornou-se a segunda maior rede pública de Educação Profissional do Brasil, que no ano de 2020 ofertou 160.589 matrículas para os cursos de níveis técnicos em todo estado, e tem ampliado sua abrangência chegando a 287 municípios, com estrutura física composta por 38 Centros Estaduais, 41 Centros Territoriais e com 34 anexos. Além disso, a rede estadual tem 112 unidades ofertantes permanentes e 80 unidades ofertantes provisórias, principalmente, com cursos de curta duração e programas federais, totalizando 305 unidades ofertantes de cursos de formação e qualificação profissional (BRASIL, 2021).

A ampliação da oferta e mudanças nos cursos, em função das demandas relacionadas às questões econômicas, sociais, culturais, ambientais e locais/territoriais, considera a existência de 27 Territórios de Identidade no estado. Somadas à oferta em 11 eixos tecnológicos e totalizando 87 cursos técnicos, cria e recria, diuturnamente, a necessidade de constante inovação pedagógica entre as unidades estaduais ofertantes de educação profissional na Bahia (BRASIL, 2018).

No presente capítulo, retrataremos a Educação Profissional no Estado da Bahia, seu processo histórico, sua legislação de base, sua disposição, organização e localização dos centros na rede pública, cursos e matrículas. Além, claro, da apresentação do currículo integrado na perspectiva do documento curricular referencial da Bahia.

3.1 O processo histórico e a legislação de base da Educação Profissional na Bahia

Em 2004, por intermédio do Decreto Federal nº. 5.154, foram confirmadas práticas no propósito de se reafirmarem as diretrizes da educação profissional e, também, para adicionar as orientações às organizações educacionais, os institutos e centros de Educação Profissional e todos os demais estabelecimentos de ensino. O documento apresenta, também, dentre outras disposições, a regulamentação para a oferta de cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio, em articulação com o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

No ano de 2007, foi elaborado o “Programa Brasil Profissionalizado”, que tinha como finalidade a consolidação das redes estaduais de educação profissional e tecnológica, por meio de repasse de recursos do governo federal para os estados destinarem para as escolas técnicas/profissionalizantes, a fim de implementar um novo plano para a educação profissional.

Além disso, também possibilita a modernização e a ampliação das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional (BRASIL, 2018).

Ainda em 2007, foi publicado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto Federal nº. 6.094/2007), o qual descreve a integração entre conhecimento geral do ensino médio, com o conhecimento técnico da educação profissional. Tal decreto motivou e influenciou a elaboração do Plano Plurianual Participativo (PPA Participativo) (BRASIL, 2018).

Também, em 2007, o Governo do Estado da Bahia, para efetivação da oferta da Educação Profissional, criou a Lei Estadual nº. 10.955/2007, que instituiu a Superintendência da Educação Profissional (SUPROF), a qual, tem como finalidade, planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar, supervisionar e avaliar, no contexto do Estado, políticas, programas, projetos e práticas de educação profissional, além de orientação e certificação profissional (DUARTE; TAFFAREL, 2013; BRASIL, 2018). O art. 58 dispõe que:

> Fica alterada a estrutura organizacional e de cargos em comissão da Secretaria da Educação - SEC, na forma a seguir indicada:
> - fica criada a Superintendência de Educação Profissional, com a finalidade de planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar, supervisionar e avaliar, no âmbito do Estado, as políticas, programas, projetos e ações de educação profissional, incluindo orientação e certificação profissional;
> - fica extinta a Coordenação de Projetos Especiais e os cargos em comissão que nela estão alocados ficam remanejados para a Superintendência de Educação Profissional (BAHIA, 2007, *on-line*).

No mesmo ano, houve uma reorganização das ofertas dos cursos técnicos/profissionais na Rede Estadual da Bahia, por intermédio da implantação de uma política pública de Estado, na área de Educação denominada "Plano Estadual de Educação Profissional", com a finalidade de modificar a educação profissional em política pública de estado de forma definitiva (BAHIA, 2021).

No processo de reorganização da rede estadual de Educação Profissional, para a oferta dos cursos profissionalizantes de nível médio, no ano de 2008 foi publicado o Decreto Estadual nº. 11.355/2008, pelo qual foram criados os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, no Sistema Público Estadual de Ensino, com objetivo de realizar o planejamento, manutenção de oferta e funcionamento da educação profissional (BRASIL, 2018).

> Art. 1º - Ficam instituídos os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, em decorrência da política pública de ampliação da oferta e reestruturação da

> Educação Profissional no Estado da Bahia, visando o desenvolvimento social, econômico e ambiental, a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e desenvolvimento científico- tecnológico (BRASIL, 2008, *on-line*).

Nesse processo de reorganização, foi realizada a transformação de Unidades Escolares em Centros de Educação Profissional do Estado da Bahia, baseada em estudos sobre as demandas, se levando em conta as características do Território de Identidade (TI) e as demandas sociais, econômicas de cada região (BRASIL, 2018).

A Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica tinha como objetivos o fortalecimento, a diversificação e a ampliação da disponibilidade da educação profissional no estado da Bahia, fortalecendo a economia, a sociedade e o meio ambiente. Os principais objetivos eram: ampliar a democratização do acesso à educação profissional, por meio de cursos técnicos de nível médio de forma pública e gratuita; fortalecer a inclusão educacional mediante a educação profissional para estudantes jovens e adultos trabalhadores, socialmente e tradicionalmente, exclusos do acesso à educação profissional; possibilitar o desenvolvimento dos jovens como cidadão e sua atividade de empreendedorismo social no mundo do trabalho, por meio da educação profissional de nível médio integrada ao ensino médio subsequente; garantir a escolaridade aos que têm dificuldades de concluir os estudos na idade regular, por meio dos cursos de educação profissional, integrados ao nível médio, voltados à promoção de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2018).

Com a revogação do Decreto n. 2.208/97[5], e a publicação do Decreto nº 5.154/2004, observou-se um processo de disputas. Essas disputas internas à escola se configuram como um elemento estrutural, que transmitindo a educação formal, forma, também, para o trabalho. Nessa perspectiva, o referido Decreto, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DUARTE; TAFFAREL, 2017).

No estado da Bahia, a ampliação da oferta da educação profissional técnica de nível médio ocorreu fundamentada no PPA[6] 2008/2011, denominado como o "PPA Estadual Territorialidade e Participativo", através da Lei Estadual n.º 13.214, de 29 de dezembro de 2014.

---

[5] Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[6] O Plano Plurianual (PPA) é o instrumento de planejamento governamental de médio prazo, previsto no artigo 165 da Constituição Federal que estabelece, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública organizado em programas, estruturado em ações, que resultem em bens e serviços para a população. Nele constam, detalhadamente, os atributos das políticas públicas executadas, tais como metas físicas e financeiras, públicos-alvo, produtos a serem entregues à sociedade, etc.

Tal lei estabeleceu a política de desenvolvimento territorial do Estado da Bahia com a introdução de uma política pública com uma perspectiva de territorialização, pela qual, novas normatizações são construídas e desenvolvidas em parceria com as representações da sociedade civil de cada território (BAHIA, 2021).

A ampliação da Rede da Educação Profissional e Tecnológica baiana está subordinada à conjuntura das legislações de base que padronizam as ofertas de cursos técnicos/profissionais na amplitude do território nacional e que credenciam o ensino profissional/técnico de nível médio, acompanhando, também, as indicações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que entre o período de 2012 a 2021, por meio da Resolução n.º 06 de 20 de setembro de 2012, "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio" (DCNEPT). Além da Resolução CNE/CEB n.º 1/2014 do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), alterações nas legislações estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 02, de 15 de dezembro de 2020, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e da Resolução CNE/CP n.º 01 de 05 de janeiro de 2021, que "define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica" (BAHIA, 2021).

Já no âmbito estadual, a Educação Profissional é normatizada pelo Conselho Estadual da Educação (CEE), pela Resolução CEE n.º 172, de 07 de novembro de 2017, que determina "normas complementares para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino da Bahia e dá outras providências". Após a homologação desta regulação, a consolidação da identidade da Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino está acontecendo devido à aproximação nas relações da comunidade educacional com a sociedade civil, por intermédio da atuação nos Conselhos de Educação Territoriais, e com as parcerias com as representações da sociedade civil, assim, fortalecendo as políticas públicas de ensino (BAHIA, 2021).

Outro documento que é normatizador da Educação Profissional na Bahia, e que tem contribuído, significativamente, para o seu desenvolvimento é o "Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE (2016-2026)", que tem base na Lei Estadual nº. 13.559, de 11 de maio de 2016, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia, apresentando as metas e estratégias a serem implementas na Educação Profissional do Estado. Entre elas destacamos**:**

> Meta 11: Ampliar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
> Estratégias: 1) expandir a oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio na rede pública estadual de ensino, com ênfase nas modalidades

> integradas, de modo que a proporção de técnicos na população economicamente ativa se aproxime da demandada pelo mundo do trabalho; 3) expandir o atendimento da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio para as populações do campo e para as comunidades indígenas, quilombolas e povos das comunidades tradicionais, de acordo com as expectativas territoriais e escuta das representações institucionais dessas comunidades; 4) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais, com destaque para as peculiaridades do campo e da cidade, da cultura local e da identidade territorial, no acesso e permanência na Educação Profissional Técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Educação Básica; 11.7) estimular a expansão do estágio na Educação Profissional Técnica de nível médio, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude; 8) fomentar a oferta pública de certificação profissional como reconhecimento de saberes para fins de validação, em parte ou no todo, da qualificação profissional e dos cursos técnicos; 18) mapear, de forma contínua, a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal técnico de nível médio, considerando as necessidades do desenvolvimento do Estado, particularmente do semiárido e das manchas de pobreza extrema (BAHIA, 2016-2026, *on-line*).

A Educação Profissional pública da Bahia, estruturada pela Superintendência de Educação Profissional da Bahia (SUPROF), apresenta na sua estratégia de desenvolvimento da educação profissional, uma orientação alicerçada no princípio educativo do trabalho. Também, ocorre a reorganização da rede pública estadual de educação profissional do Estado da Bahia, tendo uma proposta pedagógica definida, o trabalho como princípio educativo, e articulação direta com as instituições escolares técnicas estaduais. Esta nova estruturação na formação profissional, para os indivíduos, se deparou com muitas dificuldades, tais como: cursos sem material adequado para o trabalho; matriz curricular distante da realidade dos estudantes; proposta pedagógica desarticulada com as propostas das Unidades Escolares e com o que determinava a LDB 9394/1996 e o Decreto 5154/04; professores sem conhecimento da diferença entre ensino profissionalizante (educação profissionalizante) e ensino técnico profissional (educação profissional) — diferença que está relacionada com o trabalho, ou seja, o primeiro preocupado em formar mão de obra para o mercado de trabalho, educação tecnicista, e o ensino técnico profissional com a preocupação em formar sujeitos históricos, críticos e construtores da sua realidade; escolas sem infraestrutura para atender os cursos e com um pouco mais de quatro mil estudantes matriculados (DUARTE; TAFFAREL, 2017).

Duarte e Taffarel (2017**)** relatam, também, que para que os resultados apareçam de forma satisfatória, existe a necessidade que a Educação Profissional reconheça as condições objetivas postas, e ofereça possibilidades para a superação, para a elevação do nível de

escolarização da educação dos jovens e dos trabalhadores que buscam esta modalidade de ensino, portanto, tais parâmetros podem ser compreendidos na forma como se dá a produção da vida nos modos de consumo atuais.

A Educação Profissional e Tecnológica da Bahia vem retomando e construindo sua ressignificação, mediante as concepções teóricas, políticas, metodológicas e práticas, que buscam proporcionar os direitos sociais, culturais, educacionais, subjetivos e concretos, de modo a contribuir para a formação do indivíduo/trabalhador, em uma perspectiva integradora, tendo como princípios e diretrizes a articulação do Ensino Médio à Educação Profissional e Tecnológica, procurando e estimulando o rompimento da dicotomia entre conhecimentos técnicos/específicos e os conhecimentos gerais de modo a promover a integração da formação básica e profissional, em um mesmo currículo (BAHIA, 2021).

3.2 A Educação Profissional na Rede Pública da Bahia: Territórios de Identidade, distribuição, organização, localização dos centros, modalidades, cursos ofertados e matrículas

O Estado baiano está dividido em 27 territórios de identidade. Segundo a Secretaria de Planejamento da Bahia, "território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial" (SEPLAN, 2012).

Com a finalidade de reconhecer prioridades argumentativas fixadas a partir da realidade local, propiciando o progresso moderado e sustentável entre as regiões, a secretaria de educação da Bahia passou a adotar e reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, formados por características e especificidade de cada região. Seus métodos foram desenvolvidos baseados no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a participar e dar as suas contribuições (BAHIA, 2018).

Com a finalidade e expectativa de integrar todos os aspectos multidimensionais relevantes existindo no estado, compreendendo que a Bahia é um estado plural e de diversidades, o conceito de território nos demonstrou distintas características, que são: culturais, geoambientais, político-institucionais, econômicas, mas, sobretudo de pertencimento. Foi por esse contexto que foi instituída a Superintendência da Educação Profissional - SUPROF, criada

por meio do Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007, que estabelece como suas atribuições: a finalidade de planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar, supervisionar e avaliar, no âmbito do Estado, as políticas, programas, projetos e ações de educação profissional, incluindo orientação e certificação (BAHIA, 2018).

Diferentemente das abordagens tradicionais que consideravam as políticas territoriais somente aquelas relacionadas à intervenção direta na estrutura do espaço, e implantadas especificamente pelo Estado, sobretudo na escala regional, as políticas territoriais aqui consideradas são multiescalares, multisetoriais e valorizam, também, a importância dos mecanismos institucionais de regulação, que além de terem impactos diretos no espaço, são constituídas, também, de regras, de planos e de programas. Compõem, portanto, não só da base material, como também da base imaterial do território, constituída pelas instituições, pelas normas (BAHIA, 2018).

Considerando o território como sendo a dimensão política e institucional do espaço, um campo de forças, e as políticas territoriais como sendo um conjunto de estratégias e ações engendradas pelos variados agentes, nas mais diversas escalas e setores, com repercussões diretas no espaço, entendemos que as políticas territoriais que buscam o fortalecimento e a integração dos centros urbanos do Estado da Bahia, devem contemplar, também, o fortalecimento da densidade institucional local e regional, além da criação de um novo arranjo institucional, em que a descentralização das decisões e ações seja valorizada, permitindo, com isso, o fortalecimento de relações mais horizontais e, consequentemente, o estímulo à ampliação do capital social no Estado da Bahia (PUTNAM, 1996).

Os Territórios de Identidade procuram estruturar-se como instrumento de planejamento e implantação de políticas públicas, identificando a necessidade de descentralização e da participação dos indivíduos locais como primordial para o seu pleno desenvolvimento. O propósito do repartimento do estado em Territórios de Identidade é identificar as desigualdades econômicas, geográficas, sociais e culturais das diversas regiões do estado baiano no planejamento do desenvolvimento das ações educativas (DUARTE; TAFFAREL, 2017).

A conexão entre a oferta de Educação Profissional e os Territórios deIdentidade foi alicerçada na seguinte compreensão: A Educação Profissional é parte estratégica do desenvolvimento da Bahia, estando vinculada às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade, cadeias produtivas e arranjos socioprodutivos locais (BAHIA-SUPROF, 2013).

Ocorre a divisão de Centros de Formação Territorial quando estes atendem à demanda de um determinado Território de Identidade, e Centros de Formação Estadual quando atendem.

Exclusivamente, à demanda da cidade onde estão sediados e, também, as Unidades Escolares Compartilhadas, que apresentam Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, mas não se transformaram em Centros (BAHIA-SUPROF, 2013).

A estabilização dos Centros de Educação Profissional, como política de progresso da educação profissional na Bahia aconteceu conforme foi recomendado no Decreto n. º 11.355 de 04 de dezembro de 2008, que "[...] delibera sobre a instituição dos Centros Estaduais e dos Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEP), no campo do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia". Os centros têm objetivo fundamental no processo de desenvolvimento e fortalecimento da oferta de educação profissional e tecnológica, nos Territórios de Identidade, com o propósito de acolher as demandas reconhecidamente importantes no Estado da Bahia (...) a oferta se caracteriza pelo fornecimento no contexto de cada Território de Identidade" (DECRETO n.º 11.355/08). Ou seja, o Centro é um ambiente no qual se concretiza e se traduz a política de educação profissional em sua associação com o Território de Identidade (BAHIA, 2021).

A compreensão da importância da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluída da conceituação de território de identidade pela política de planejamento da Secretaria de Planejamento da Bahia (SEPLAN/BA), que o reconhece como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

Nesse sentido, as escolas da Rede estadual de Educação Profissional, no processo de construção coletiva de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), são orientadas a considerar a sua realidade dentro do contexto de cada um dos Territórios de Identidade da Bahia, e se tornam instrumentos fundamentais para a promoção de uma maior aderência à oferta de cursos da EPT, às distintas necessidades territoriais, e, amplia assim, a efetividade das ações educacionais, no sentido do fortalecimento de uma educação para a democracia e a emancipação do sujeito, uma vez que se deve considerar as realidades locais e o atendimento às suas demandas. Neste sentido, torna-se imprescindível que o PPC contemple as realidades e potencialidades locais, articulando-se com as diversidades culturais, sociais, econômicas e ambientais do Estado.

Figura 1 — Territórios de identidade — Bahia

Fonte: (SEPLAN, 2018).

Quadro 3 — Municípios que compõem os territórios na Bahia

Território	NTE	Municípios
Irecê	01	América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, Uibaí, São Gabriel, Xique-Xique
Velho Chico	02	Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho, Sítio do Mato
Chapada Diamantina	03	Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iramaia, Iraquara, Itaetê, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga, Wagner
Sisal	04	Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano, Valente
Litoral Sul	05	Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itajú do

Território	NTE	Municípios
		Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Uma, Uruçuca
Baixo Sul	06	Aratuípe, Cairo, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença, Wenceslau Guimarães
Extremo Sul	07	Alcobaça, Caravelas, Ibirapoã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, Teixeira de Freitas, Vereda
Médio Sudoeste da Bahia	08	Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguaí, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá, Santa Cruz da Vitória
Vale do Jiquiriçá	09	Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquera, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra
Sertão do São Francisco	10	Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho, Uauá
Bacia do Rio Grande	11	Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolandia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa Do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão Das Neves, Santa Rita De Cássia, São Desiderio, Wanderley
Bacia do Paramirim	12	Boquira, Botuporã, Caturama, Érico Cardoso, Ibipitanga, Macaúbas, Paramirim, Rio do Pires
Sertão Produtivo	13	Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi
Piemonte do Paraguaçu	14	Boa Vista do Tupim, Iaçú, Ibiquera, Itaberaba, Itatim, Lajedinho, Macajuba, Mundo Novo, Piritiba, Rafael Jambeiro, Ruy Barbosa, Santa Terezinha, Tapiramutá
Bacia do Jacuípe	15	Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça, Várzea do Poço
Piemonte da Diamantina	16	Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas, Várzea Nova
Semiárido Nordeste II	17	Adustina, Antas, Banzaê, Cícero Dantas, Cipó, Coronel João Sá Euclides da Cunha, Fátima, Heliópolis, Jeremoabo, Nova Soure, Novo Triunfo, Paripiranga, Pedro Alexandre, Ribeira do Amparo, Ribeira do Pombal, Santa Brígida, Sítio do Quinto
Litoral Norte e Agreste Baiano	18	Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu,-Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Rio Real, Sátiro Dias
Portal do Sertão	19	Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio, Terra Nova
Sudoeste Baiano	20	Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal, Vitória da Conquista
Recôncavo	21	Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara, Varzedo

Território	NTE	Municípios
Médio Rio de Contas	22	Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá, Ubatã
Bacia do Rio Corrente	23	Brejolandia, Canápolis, Cocos, Coribe, Correntina, Jaborandi, Santa Maria da Vitória, Santana, São Felix Do Coribe, Serra Dourada, Tabocas do Brejo Velho
Itaparica	24	Abaré, Chorrochó, Glória, Macururé, Paulo Afonso, Rodelas
Piemonte Norte do Itapicuru	25	Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo, Senhor do Bonfim
Metropolitano de Salvador	26	Camaçari, Candeias, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho, Vera Cruz
Costa do Descobrimento	27	Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália

Fonte: elaborado pelo autor baseado em dados da SEPLAN (2018).

Os cursos e programas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por Eixos Tecnológicos, uma caracterização definida, objetivamente, pelo MEC que, por sua vez, é resultante do agrupamento proposto com base em traços e distintivos científicos e tecnológicos que os reúnem e os caracterizam. Esses cursos devem apresentar-se com itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, à luz dos § 3º e § 4º do Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº. 6, de 20 de setembro de 2012.

> § 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.
> § 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio- ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

Os percursos formativos podem ser entendidos como um esquema de estudos para formação, viabilizando sua qualificação para fins de prosseguimento de estudos, ou inclusão no mundo do trabalho e exercício profissional. Devem ser organizados de forma intencional e sistemática, estruturando ofertas educacionais que possibilitem ao estudante uma trajetória de formação coesa e contínua.

Para tanto, a unidade escolar precisa compartilhar essa decisão de escolha com as

representações da sociedade civil, possibilitando a execução dos cursos que expressem o desejo e a necessidade do território de identidade, bem como dos municípios nos quais se encontram as unidades de educação profissional.

Atualmente, a Educação Profissional da Bahia é organizada em 11 (onze) Eixos Tecnológicos ofertados pela SUPROT: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção. Assim, o itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programada a partir de estudos de ajustes quanto aos "caminhos" da profissionalização, ao mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos e tácitos-comunitários, sempre associados aos processos produtivos de bens, ou serviços locais.

As formas de articulação do Curso Técnico de Nível Médio com o Ensino Médio são integradas, concomitante e subsequente. Cada uma das formas de articulação recebe uma nomenclatura na Rede Estadual de Educação. São elas: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI); Educação Profissional Concomitante; Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA) Médio; e Educação Profissional Subsequente (PROSUB).

A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no CNCT, segundo cada habilitação profissional, podendo variar entre 800, 1.000 ou 1.200 horas, de acordo com a respectiva habilitação profissional. Nos cursos integrados, deverá ser acrescida a carga horária da Base Comum, que compreende a formação na íntegra do Ensino Médio, sendo 2.400 para a forma de articulação EPI e 1.200 horas para a forma de articulação PROEJA Médio.

A educação profissional oferece modalidades distintas de ensino, em que o estudante obedece a critérios de acordo com a sua realidade escolar e etária. A Educação Profissional Integrada (EPI), é uma delas, e permite que o estudante ao concluir o ensino fundamental escolha um dos cursos técnicos, oferecidos pela rede, durante um período de quatro anos. Outra modalidade é a concomitante, que tem a duração de três anos, o estudante deve estar matriculado no ensino médio regular e no contra turno estudar em um Centro da Educação Profissional. A modalidade Subsequente (PROSUB) é direcionada aos que já concluíram o ensino médio em escola pública, independentemente da idade atual e pretendem retornar à escola para fazer uma formação técnica profissional semestral, com duração de dois anos. É uma modalidade ofertada apenas nos Centros de Educação Profissional por meio de sorteio eletrônico 3 monitorado pelo Ministério Público, Tribunal de Contas e outras instituições representativas do estado da Bahia (BRASIL, 2018).

Os cursos são ofertados em regime semestral (Proeja e Subsequente) e anual (EPI), a disponibilidade dos cursos ocorreu de acordo com as necessidades por qualificação e formação profissional nos Territórios de Identidade, apontadas por diferentes atores sociais e no PPA Participativo[7]. Assim, os indivíduos jovens, alunos e trabalhadores fazem cursos que atendem às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental, das cadeias produtivas e arranjos sócio-produtivos locais, tendo muito mais chances de inserção no mundo do trabalho nos seus locais de origem (BRASIL, 2018).

Os cursos, também, são disponibilizados de forma articuladas e em diferentes modalidades: a Educação Profissional Integrada (EPI), que contempla cursos técnicos integrados ao ensino médio que duram quatro anos e são voltados para quem terminou o ensino fundamental; Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral (EPITI), que contempla cursos técnicos integrados ao ensino médio e ofertados em tempo integral — uram três anos e são voltados para quem terminou o ensino fundamental; O Proeja Médio (Educação de Jovens e Adultos), que integra Educação Profissional à educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, ao mesmo tempo em que os estudantes concluem o ensino médio, recebem o diploma do curso técnico, duram dois anos e meio; O Proeja Fundamental, que consiste na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, possibilitando a elevação da escolaridade com qualificação social e profissional — é voltado a jovens e adultos trabalhadores a partir dos 18 anos e tem a duração de dois anos.

O Proeja Médio e o Proeja Fundamental, em regime de alternância, são ofertados para trabalhadores rurais, domésticos e catadores de material reciclado, cuja realidade de trabalho não permite a frequência sequencial das aulas, tendo a duração de 5 semestres. O Subsequente (PROSUB) que é direcionado para quem já concluiu o ensino médio e volta à escola para fazer a formação profissional— possui duração de dois anos, independentemente do eixo tecnológico e ocupação a que eles se destinam. O Concomitante, que articula educação básica à Educação Profissional. O estudante matriculado no ensino médio da rede estadual poderá fazer um curso técnico de nível médio, ou de qualificação profissional em turno diferente ao que está matriculado (BRASIL, 2018).

[7] O PPA é documento no qual o governo estabelece as diretrizes de sua gestão para os próximos três anos e o primeiro do governo posterior. No PPA são desenvolvidas as áreas que merecerão atenção do governo. Lei n° 13.468 de 29 de dezembro de 2015, institui o Plano Plurianual Participativo (PPA) do Estado da Bahia

Quadro 4 — Resumo das formas de articulação e modalidades de educação profissional ofertadas

Cursos	Duração	Público-alvo
EPI	4 anos	Quem concluiu o ensino fundamental
EPITI	3 anos	Quem concluiu o ensino fundamental
PROEJA Médio	2 anos e meio	Jovens e Adultos Maiores de 18 anos Ensino Médio Integrado ao Técnico
PROEJA Fundamental	2 anos	Jovens e Adultos Maiores de 18 anos Ensino Médio Integrado ao Técnico
PROEJA Médio e o PROEJA Fundamental em regime de alternância	2 anos e meio	Trabalhadores rurais, domésticos e catadores de material reciclado etc. Seu trabalho não permite a frequentar as aulas
PROSUB	2 anos	Quem já concluiu o ensino médio e volta para fazer a formação profissional

Fonte: elaborado pelo autor baseado em Brasil (2018).

O quadro acima apresenta todas as modalidades da Educação Profissional ofertadas pela SEC-BA, que segue as orientações do Ministério da Educação, apresenta também a duração de cada modalidade e o público-alvo. Este último nos chama atenção pela diversidade de idade e de nível educacional, demonstrando a tentativa de promover não apenas a formação de novos profissionais qualificados, mas também a inclusão dos adultos que estão fora do mercado de trabalho, proporcionando a requalificação dos que buscam uma nova profissão em um período mais curto.

A Educação Profissional no estado da Bahia está em constante crescimento, se expandindo para todos os cantos, visando o atendimento as suas finalidades relacionadas às demandas estadual, regional, territorial e local; isto vem possibilitando alcançar o quantitativo de 45 Centros Territoriais de Educação Profissional; 35 Centros Estaduais de Educação Profissional; 05 Anexos Escolares; 188 Unidades Compartilhadas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), com a abrangência em 187 Municípios (oferta regular de EPTNM), e com a oferta de 58 Cursos Técnicos de Nível Médio (rede regular de EPTNM), totalizando 105.650 matrículas.

Segundo o censo escolar (INEP, 2021), o número total de matrículas da Educação Profissional na Bahia cresceu 38% de 2016 a 2020, chegando a 160.307 matrículas, em 2020. Em relação ao ano de 2019, o número de matrículas da educação profissional integrada ao ensino médio cresceu 12,3 %.

Tabela 5 — Número de matrículas na educação profissional – Bahia – 2016 - 2020

Ano	Modalidades de ensino da ed. Profissional					Total %
	Concomitante	EJA	FIC	Integrada	Subsequente	
2016	12,509	13,068	1,531	51,961	37,080	**116,149**
2017	5,883	16,113	756	55,545	44,936	**878,477**
2018	4,536	18,250	721	62,500	51,907	**858,193**
2019	3,572	18,889	406	68,425	54,135	**551,021**
2020	2,935	21,131	359	76,817	59,065	**518,948**

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados do INEP-BA - EP (2021).

Percebe-se que apesar das modalidades Integrada e Subsequente seguirem uma escada de aumento de matrículas no estado da Bahia, o número de matrículas em geral tem diminuido a cada ano, isso está ocorrendo, ao meu ponto de vista, devido à diminuição e/ou extinção das ofertas de matrículas em algumas das modalidades de ensino, além da extinção de cursos em todas as modalidades em muitas instituições e criações de cursos, mesmo sendo necessário, mas sem atrativos aos jovens e trabalhadores.

Seguindo o caminho nacional, as matrículas da educação profissional da Bahia estão, principalmente, concentradas na rede estadual, com 65,7% das matrículas, seguida da rede privada, com 20,0% das matrículas. Verifica-se, ainda, que 23,1% das matrículas da rede municipal estão localizadas na zona rural, como demostrado no quadro, a seguir:

Tabela 6 — Número de matrículas na educação profissional segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Bahia (2020)

	Rede de ensino da educação profissional				
LOCALIDADE	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**	**TOTAL**
URBANA	18,592	101,393	397	29,499	**149.881**
RURAL	3,798	3,968	119	2,541	**10.426**
TOTAL	**22,390**	**105,361**	**516**	**32,040**	

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados do INEP – BA - EP (2021).

A oferta de matrículas, ainda, é muito concentrada na zona urbana e nas cidades centrais, ficando os alunos dos municípios menores e/ou das periferias obrigados e se deslocarem para esses centros, além disso, como já expomos anteriormente, a oferta da maioria dos cursos permanece direcionada para os mercados de trabalho industriais, comerciais e serviços que, em sua esmagadora maioria, se encontram nas zonas urbanas.

Quando se refere à faixa etária e ao sexo, a educação profissional baiana se diferencia do perfil nacional que é de 30 anos, a da Bahia é composta, predominantemente, por alunos com

menos de 20 anos, que representam 52,0% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, as alunas do gênero feminino são maioria, representando 54,7% das matrículas.

Tabela 7 — Número de matrículas na educação profissional segundo a faixa etária e o sexo - Bahia (2020)

Sexo	Faixa etária						Total
	< 20 anos	20 - 29 anos	30 - 39 anos	40 - 49 anos	50 - 59 anos	60 anos ou mais	
Masculino	37,803	19,658	6,907	2,537	694	130	**67,729**
Femenino	45,613	27,525	12.636	5,208	1,361	235	**92.578**

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados do INEP – BA – EP (2021).

Em todas as faixas etárias, o gênero feminino tem prevalecido, isso acontece ao meu ponto de vista, devido ao processo histórico moderno, no qual as mulheres têm buscado com mais entusiasmo uma formação acadêmica e, por consequência, a profissionalização, se colocando cada vez mais no mercado de trabalho.

Na educação profissional, verifica-se que brancos e pretos/pardos representam, respectivamente, 10,8% e 88,1% das matrículas. Quando investigadas as modalidades da educação profissional, percebe-se um maior percentual de brancos na modalidade FIC ao nível médio (13,3%), assim como, de pretos/pardos na modalidade EJA de nível médio(92,9%). Os alunos declarados como amarelos/indígenas representam apenas 1,1% da matrícula total.

Tabela 8 — Número de matrículas na educação profissional segundo a cor/raça - Bahia – 2020 – por porcentual

Cor/raça	Modalidades da educação profissional					Total %
	Concomitante	EJA	FIC	Integrada	Subsequente	
Branca	11,7%	6,1%	13,3%	10,9%	12,2%	**10,8%**
Preta/Parda	87,0%	92,9%	85,9%	88,0%	86,7%	**88,1%**
Amarela/Indígena	1,3%	1,0%	0,8%	1,1%	1,1%	**1,1%**
Não Declarada	35,4%	26,8%	29,0%	31,8%	27,3%	**29,5%**

Fonte: elaborado pelo autor com base no INEP –BA – EP (2021).

Ao analisar o quadro acima, percebemos a predominância total em todas as modalidades da educação profissional na Bahia da raça preta/parda, isso ocorre devido à grande procura de uma formação técnica por indivíduos que necessitam entrar o mais rápido possível no mercado

de trabalho, para manter ou auxiliar a família financeiramente, que são, na sua maioria, pobres e negras. Além disso, a Bahia apresenta segundo o censo populacional realizado e divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), a sua população formada por 81,1% da raça preta/parda.

A Rede Estadual baiana de Educação Profissional e Tecnológica no ano de 2020 passou a ser composta por 45 Centros Territoriais de Educação Profissional, 35 Centros Estaduais de Educação Profissional, 05 anexos de Centros de Educação Profissional e 188 unidades escolares de Ensino Médio que, também, ofertam cursos de Educação Profissional e Tecnológica, abrangendo 187 municípios dos 27 Territórios de Identidade, 58 cursos com 105.650 matriculados. (Censo/INEP, 2020).

3.3 Currículo Integrado na perspectiva do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB "Currículo Bahia"

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)[8] é o regulamentário estadual, que tem por objetivo orientar as organizações, as Redes e as entidades de Ensino da Educação Básica estadual, na construção e implementação dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) (DCRB – EF, 2019).

A DCRB para o Ensino Médio é uma recomendação do Referencial Curricular que visa assegurar os processos de ensino/aprendizagens fundamentais e básicos para os/as estudantes do Ensino Médio, de acordo com a organização curricular, fundamentada nos conhecimentos, historicamente, produzidos pela humanidade, no desenvolvimento de competências e habilidades, através das atividades docentes cujos propósitos, políticos e pedagógicos, estejam direcionados à formação integral dos indivíduos, com qualidade social e com intenções de fortalecer a sociedade democraticamente (DCRB – EM, 2021).

Os dialógos entre os atores envolvidos na construção do documento mantiveram como principais compromissos as discussões acerca das concepções da educação profissional e da formação dos estudantes alcançados pela política de educação profissional, no estado da Bahia. A proposta formativa se orienta pelo currículo integrado, ao realizar aproximação imbricada

[8] DCRB é dividido em 3 volumes: O Volume 1 do DCRB contempla as etapas referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Volume 2 aborda as ofertas do Ensino Médio Regular e da Educação Integral, além da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Será, ainda, disponibilizado às comunidades escolares o Volume 3, que está em fase de elaboração, voltado às Modalidades de Ensino – Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

entre a política estadual territorial, no que diz respeito a questões relacionadas com a territorialidade, com os princípios da equidade, da inclusão, da contemporaneidade, da sustentabilidade, da concepção do trabalho como princípio educativo e da intervenção social na relação com as características, peculiaridades da educação plural na Bahia (DCRB – EM, 2021).

O documento orienta que, após a sua homologação e socialização, as instituições escolares o utilizem para promover os ajustes necessários da sua organização curricular, alicerçando seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), para que os mesmo venham atender às realidades e contextos locais e territoriais dos(as) estudantes Ou seja, além dos conhecimentos essenciais suscitados pelo DCRB, é relevante que as características específicas sociais, cognitivas, étnicas, culturais, geográficas, ambientais e políticas sejam consideradas, evidenciadas e incluídas nos currículos, mantendo a autonomia das escolas, sobre o que é próprio, específico e identitário da sua comunidade e realidade (DCRB – EM, 2021).

O DCRB da Bahia teve a pretensão de desenvolver uma proposta curricular que satisfazesse e suprisse as necessidades de todos os indivíduos, independentemente, da sua condição socioeconômica, habitação, identidade de gênero, orientação sexual, cor, raça, etnia, religião e idade, garantindo uma educação de qualidade e o total acesso à escolarização. Além do desenvolvimento, implementação e avaliação de metodologias educacionais que possibilitem e estimulem a continuação dos alunos na escola, garantindo as condições necessárias para a o término dos estudos na Educação Básica e estímulo à progressão dos estudos no Ensino Superior (DCRB – EM, 2021).

A proposta, também, apresenta orientações ao corpo docente sobre o desenvolvimento das competências e habilidades, descritas na BNCC, e dos Itinerários Formativos, os quais foram ressignificados pelas diretrizes educacionais estaduais, para serem desenvolvidas pelos estudantes no percurso dos tempos escolares do Ensino Médio.

A Matriz Curricular é relatada no documento como uma forma de expor a proposta político-pedagógica de um determinado curso. Na Educação Profissional da Bahia, a matriz curricular dos cursos técnicos tem como referencial teórico-metodológico o currículo integrado, que é voltado para a formação humana em suas múltiplas dimensões, contemplando os componentes curriculares da Base Comum, que leva em consideração, os componentes curriculares do ensino médio e da formação profissional (FP) (DCRB – EM, 2021).

Ainda sobre a Base Comum (BC), é descrita como dispositivo constituído por componentes curriculares que relacionam um aglomerado de conhecimentos, intencionando a formação integral do indivíduo, de forma democrática e inclusiva a todos(as) estudantes. Além de ter, também, consignados todos os componentes curriculares necessários e indispensáveis

para a conclusão do Ensino Médio. A sua carga horária está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).

Relata também, que os componentes curriculares do Ensino Médio, presentes na Base Comum, estão referenciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº. 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e Fundamental, publicadas pelo Ministério da Educação (MEC). Incluem-se nas áreas de Conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias (DCRB – EM, 2021).

No que diz respeito à Formação Profissional (FP) o documento descreve que a sua composição pedagógica é formada por Componentes Curriculares que relacionam um grupo de competências específicas à formação profissional dos estudantes, lhes possibilitando a qualificação e a capacitação profissional indispensáveis à prática, no mundo do Trabalho— sendo que a carga horária se dá de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (MEC). A Formação Profissional retratada na Matriz Curricular, na concepção da Educação Profissional da Bahia, sugere Cursos Técnicos de Nível Médio associados ao contexto local e territorial, colaborando para a valorização da identidade e pertencimento. Assim, os estudantes poderão estar capacitados para intervir no meio em que vivem, modificando a si mesmos e à realidade que os cerca (DCRB – EM, 2021).

O DCRB, recomenda que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia devem proporcionar, aos estudantes, meios pelos quais sejam reforçados os princípios da emancipação, da autonomia, do empoderamento, do empreendedorismo e da formação de redes. Também, aponta que a equipe gestora e pedagógica deve se preocuparcom os seguintes aspectos, sinalizados pelo Art. 14, da Resolução CNE/CEB nº. 6/2012: diálogo com diversos campos dos saber, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação; elementos para compreender e discutir a formação histórico-geográfica dos territórios baianos, as relações sociais de produção e de trabalho presentes resultantes desse processo histórico, bem como as especificidades das sociedades contemporâneas que incidem nas relações com os territórios; Recursos para exercer sua profissão com estima, emancipação, autonomia, competência, idoneidade intelectual e tecnológica, além de responsabilidade socioambiental, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática; domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao Eixo Tecnológico do Curso, de modo a permitir o progressivo desenvolvimento profissional e a capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais

com autonomia e emancipação intelectual; instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; acesso aos fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (DCRB – EM, 2021).

Com base nos postulados supracitados, compreende-se, também, que o currículo deve estar em conformidade e consolidado no plano de curso, com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o que é uma prerrogativa e responsabilidade de cada Unidade Escolar, nos termos do PPP, e se observando a legislação e o que está disposto nessas Diretrizes e no CNCT. Para tanto, as unidades escolares precisam formular, coletivamente e participativamente, seus Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Curso, nos termos dos Arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, das Orientações da SUPROT e, evidentemente, nos termos consignados neste presente documento.

Na concepção dos seus currículos, a educação profissional da Rede Estadual da Bahia se conecta com as orientações gerais e específicas dos saberes do campo do currículo no nacional, argumentando e defendendo a idealização e elaboração de um currículo integrado, formulado na perspectiva da educação profissional. Assim, se compreende o currículo integrado como uma sistematização do processo de elaboração curricular integrada, partindo do trabalho como princípio educativo, que concebe o desenvolvimento do conhecimento a partir das relações que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens.

O processo de elaboração de um currículo integrado consiste em um trabalho coletivo conduzido pela ação pedagógica no sentido de: “a) problematizar fenômenos; b) explicitar teorias e conceitos fundamentais; c) situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica e d) organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas” (RAMOS, 2014a).

A estruturação curricular, que direciona a disponibilização do itinerário da Formação Técnica e Profissional da SUPROT — Bahia, é compreendida como uma perspectiva que supera as funcionalidades técnicas, entendendo a tecnologia como uma metodologia educativa e investigativa, para produzi-la e ajusta-la às características regionais e territoriais, de forma crítica, aplicada e compromissada, também, com o desenvolvimento do ser social.

A oferta dos cursos técnicos na Bahia está alicerçada no ordenamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme o Art. 20 da Resolução CNE/CP 01/2021, a qual relata que, na estruturação dos cursos técnicos, devem ser observados os seguintes princípios a serem considerados: I) a composição de uma base tecnológica que contempla

métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas ao curso em questão; II) os elementos que caracterizam as áreas tecnológicas identificadas no eixo tecnológico ao qual corresponde o curso, que compreendendo as tecnologias e os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização no setor produtivo; III) a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados, do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas; IV) o domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico e às áreas tecnológicas contempladas no curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional (BRASIL, 2021).

A noção de eixo tecnológico, que orienta a organização da oferta e dos currículos da Educação Profissional e Tecnológica, considera os estudos realizados por Machado (2014), que afirma que para se cumprir, de fato, seu papel de dar identidade aos cursos, os eixos tecnológicos focalizam, especialmente, as dimensões históricas e lógicas do desenvolvimento dos conhecimentos tecnológicos.

A elaboração dos currículos da formação técnica e profissional da Bahia considera que competências e habilidades vão além de uma lista de comportamentos cognitivos observáveis, em contexto escolar de aprendizagem profissional. Não se trata de negar a especificidade pragmática do trabalho profissional, pois ele visa a resultados que não advêm, somente, do conhecimento científico que fundamenta e delimita a profissão, mas também não se reduz a automatismos cognitivos gerados e consolidados na experiência (RAMOS, 2014).

Os currículos desenvolvem a integração entre teoria e prática, no sentido de que o trabalho se transforma na prática do conhecimento científico, mediado pela experiência e reflexividade profissional em direção ao desenvolvimento intelectual dos(as) estudantes da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, em todas as suas modalidades e formas de ofertas.

As arquiteturas curriculares dos cursos da educação profissional e tecnológica têm como referência as regulamentações das legislações federal e estadual: a Lei n. º 13.415/2017, a Resolução CNE/CP n. º 01/2021, a Resolução CEE/BA n. º 172/2017 e a Resolução CNE/CEB n. º 02, de 15 de dezembro de 2020, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Estas consideram a relação dos 215 cursos, agrupados em 13 eixos tecnológicos; respectivas cargas horárias mínimas; perfil profissional de conclusão; infraestrutura mínima requerida; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas associadas ao exercício profissional; e possibilidades de certificação intermediária em cursos

de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação, no Itinerário Formativo.

A Secretaria da Educação, no intuito de garantir oferta de cursos da Educação Profissional e Tecnológica articulada e integrada à Educação Básica, parte do pressuposto que os itinerários compreendem caminhos, ou um campo de possibilidades formativas, inseridas em sua complexidade socioeducacional, que propicie ao/a estudante múltiplas oportunidades formativas. Neste sentido, há a necessidade de se pensar a estruturação do mesmo em que considere a escola, o lugar e o território de identidade enquanto dimensões intrínsecas, em suas relações biosocioeconômicas imbricadas à perspectiva ambiental, populacional, cultural, religiosa, geográfica entre outros campos significativos. Para tanto, esta dimensão maior inserida em um contexto do mundo moderno instiga pensar o projeto político pedagógico integrado à construção coletiva e democrática da unidade escolar, mas também o incluir ao mundo do trabalho.

Para tanto, pensar a estruturação de itinerários pressupõe considerar alguns pressupostos que alicerçam a construção de uma arquitetura curricular dinâmica, atualizada e repleta de significado aos/as estudantes, ou seja, inovadora e, ao mesmo tempo, desafiadora, proporcionando caminhos ou vieses, rotas, estradas, trechos, ruelas, carreiros com entroncamentos, encruzilhadas, entre outros, no processo pleno de aprendizagem, de encantamento curricular, que seja instigante na aprendizagem por meio de situações-problema, em uma metodologia de projetos. Desta forma, o caminho formativo da EPT, integrado à Educação Básica, leva em consideração estrutura basilar articulada aos pressupostos teórico-epistemológicos da modalidade, no intuito de possibilitar formação, na perspectiva de uma escola cidadã ao a) indivíduo e sua inserção/relação com o mundo do trabalho; b) o lugar e o território de identidade; c) a escola; d) a apropriação do conhecimento, dos saberes, das técnicas e ao desenvolvimento das tecnologias; 5) os desafios da educação profissional e tecnológica, no século XXI.

Na estruturação dos itinerários de Formação Técnica Profissional, materializados em organizadores curriculares, faz-se necessário considerar a realidade da rede de escolas da educação profissional, as particularidades das realidades escolares, dos lugares e dos Territórios de Identidade nas suas dimensões socioeconômicas, políticas, populacionais, ambientais e culturais; os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, integrados ao mundo do trabalho; a dinâmica e as transformações da técnica/tecnologia e os impactos da modernidade, assim como, a relação trabalho, saberes, tradições e educação científica.

Portanto, a compreensão do currículo no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) apresenta as possibilidades para a construção de proposta curricular das diversas áreas do conhecimento, entre elas a da Educação Profissional com as orientações da elaboração e implementação do currículo integrado. Para tal, é relatada a necessidade de que os entendimentos sobre a educação estejam presentes nas discussões que antecedem a concepção curricular, pois, perante as transformações e as modernizações no mundo do trabalho, é importante que sejam elaboradas novas metodologias de ensino, capazes de influenciar e moldar indivíduos capacitados, não apenas para executar tarefas nas suas devidas funções mercadológicas, mas também que possuam conhecimentos gerais e capacidades sociais.

Nesse sentido, o DCRB entende que é necessária uma ação política concreta de explicitação, para as instituições, os agentes educacionais e os sistemas de ensino, apresentando e discutindo os pressupostos para a concretização dos princípios e fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado. Porém, o DCRB explicita que para se obter êxito, na construção curricular, toda a comunidade deve não apenas participar, mas também estar de acordo e comprometer-se com a construção e consolidação da proposta, de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos.

Nessa proposta de concepção do currículo integrado, deve-se compreender o verdadeiro sentido de integração para que se consiga consolidar a organização do trabalho pedagógico, não apenas com distribuição das disciplinas técnicas profissionalizantes ao longo das séries, mas realizando uma reflexão sobre como cada componente curricular pode contribuir para a aquisição de conhecimentos técnicos necessários para o exercício da profissão e, também, para a emancipação humana.

Assim, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), é um documento aberto, não prescritivo, que agrega as inovações e atualizações pedagógicas procedentes dos marcos legais, do arcabouço teórico-metodológico do currículo, na metodologia de implementação, levando em conta, aspectos identificados pela comunidade escolar. Constitui-se, portanto, um referencial, para que municípios do Estado da Bahia construam e implementem seus currículos e PPP, em concordância de princípios, intenções e temáticas contidas no DCRB do Estado.

O DCRB, busca propõe percursos prováveis facilitem e auxiliem a (re)elaboração do PPP, o qual tem por finalidade orientar e arquitetar o trabalho pedagógico da escola e materializar a gestão democrática. O documento apresenta as possibilidades de concepção do PPP coletivamente, em etapas, até que se chegue a um itinerário adequado quanto à sua construção. Reafirmando as orientações estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 14 que relata que:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ENSINO PÚBLICO (grifo nosso) na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Em 2020, foi criado o Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, com objetivo de apoiar as redes na elaboração de seus próprios referenciais, isso devido ao levantamento realizado que demostrou que 81,8% das redes desejam efetuar adaptações locais ou construir o seu próprio Referencial Curricular, que apenas 8% dos municípios baianos informaram querer aderir-se integralmente ao documento sem alterações e os demais não se posicionaram.

Portanto, finalizamos a análise do documento, descrevendo que a DCRB apresenta a concepção de um currículo, baseado no processo de flexibilização, especialmente no que se refere ao processo de descaracterização das disciplinas e metodologias apoiadas nas ciências de referência e implantando o fundamento da flexibilização, influenciando inclusive na parte diversificada, no ambiente de práticas e ações. O documento também, deixa livre a possibilidade de cada escola acompanhar a política e concepção curricular nacional que tem como fundamento o "ensino mediante as competências" e alicerçada na obtenção de habilidades direcionadas para o mercado de trabalho, que são incompatíveis com a concepção de uma formação integral do indivíduo (SANTOS, 2021)

No ano de 2021, dos 417 municípios baiano, 402 já tinham aderidos as propostas do DCRB, desses 75% das redes já haviam finalizado seus referenciais curriculares, porém apenas 25% homologaram seus documentos.

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURRÍCULO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM BIOTECNOLOGIA E SAÚDE (CEEP) NA CIDADE DE ITABUNA – BAHIA

A construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), de Curso da Formação Técnica e Profissional, é de obrigação e responsabilidade de cada entidade educacional, de acordo com a legislação e descrito no Art. 24, inciso VIII, ao descrever que, "a elaboração do PPC a ser subjugada à aclamação dos órgãos competentes, no contexto do próprio sistema de ensino", com base na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Nacionais Gerais da EPT. Os pontos mínimos a serem apresentados na estruturação dos PPC de Cursos estão pontuados no Art. 25. Há que se considerar, também, as orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (BRASIL, 2021).

O PPP é um documento que se sustenta na responsabilidade ética da instituição de ensino em relação à materialização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é determinado pela exibição dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e individuais, tanto as que determinam a capacitação básica para o trabalho, mas, também, os elementares, para o determinado eixo tecnológico. Bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica, que compõem o correspondente Itinerário Formativo (BRASIL, 2021).

Na construção do Projeto Político Pedagógico de Curso, cada entidade de ensino que oferte da EPT na Bahia, assume como responsabilidade a concepção de competência a ser concretizada a partir da formação profissional de nível médio, que está relacionada aos saberes direcionados aos conteúdos e às características de cada curso de educação profissional ofertado. Sendo assim, o PPC de cada um dos cursos compatibiliza com os pressupostos formativos do Art. 20 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT) ao possibilitar aos alunos o diálogo com diversas áreas do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como recomendações essenciais de sua formação; também, os elementos indispensáveis para entender e debater as relações sociais de produção e de trabalho, os saberes exigidos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária; o domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, articulação e integração de conhecimentos indispensáveis para a constituição de novas competências profissionais com

autonomia intelectual e espirito critico; além de fazer uso dos instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho.

O dualismo entre a formação acadêmica e profissional é um dos importantes temas nos embates no campo das pesquisas, estudos e da implementação da educação. Isso se dá devido às políticas educacionais estarem tentando compreender se a educação profissionalizante deve priorizar, ou não, as questões mercadológicas, ou se deve também estar empenhada com a proposta de conteúdos com propósitos pedagógicos e sociais. Além disso, se discute os limites entre o trabalho e a educação, a formação completa dos indivíduos, mesmo em uma conjuntura de ensino-aprendizagem voltada para o mundo do trabalho.

Os princípios norteadores da Rede Pública de Educação Profissional da Bahia são baseados na formação integral do sujeito e estão vinculados às inquietações do desenvolvimento socioeconômico e ambiental, nos territórios de identidade, também às cadeias produtivas e estruturas socioprodutivas locais, vinculando educação, trabalho, ciência e tecnologia. Estabelecem, também, o trabalho como princípio educativo, visando a formação para o mundo do trabalho e para a compreensão da ciência, da técnica e da sua implicação para a sociedade. Além disso, propõe a intervenção social como princípio pedagógico, viabilizando o ensino-aprendizagem por intermédio da relação teoria e prática, de modo a proporcionar ao estudante a possibilidade de fornecer um retorno social à comunidade baseado na execução dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos durante o curso.

Atendendo às deliberações da educação nacional e do Estado da Bahia, a Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC/CNE/CEB, 2018), no seu artigo 1º, estabelecem que sejam observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei n. 9.394/1996 (LDB) pela Lei n.º 13.415/2017. Ainda, a nova LDB, Lei nº 9394/96, em seu art. 12, inciso I, aponta que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica".

Para Vasconcellos (2014), o Projeto Político Pedagógico (PPP) é definido como sendo um plano global da instituição. Podendo ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define, claramente, o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2014, p. 169).

Veiga (2013, p. 12-13) define o PPP como:

> [...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples amontoado de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Portanto, concluímos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um importante documento que estabelece e delineia as diretrizes e metas de um estabelecimento de ensino educacional com propósito de alcançar seus objetivos na qualidade e implementação das metodologias educativas. É o Projeto Político Pedagógico que expressa e transmite a identidade e a cultura da escola, possuindo como finalidades as orientações das práticas pedagógicas educativas cotidianas, além de suas ações administrativas de gestão, bem como as financeiras.

Assim sendo, este capítulo será desenvolvido com uma análise da implementação da Educação Profissional no Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde (CEEP). A análise pretendida permitirá uma observação sobre o processo histórico, infraestrutura e quadro docente da unidade, além de examinar as modalidades de ensino e cursos ofertados. Por fim, será feito um diagnóstico do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a sua Integração Curricular e interdisciplinaridade.

4.1 Localização, processo histórico, infra-estrutura e quadro docente

O Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde (CEEP) está inserido no Núcleo Territorial de Educação (NTE 05), na cidade de Itabuna no Sul da Bahia, na Rua Manoel Cerqueira Brandão, S/N, Pontalzinho. É uma Instituição de Ensino, exclusivamente, da modalidade educacional de Educação Profissional, mantida pela Secretaria de Educação do Estado.

O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE 05), denominado “Litoral Sul” está situado na Av. Manoel Chaves, s/n, São Caetano, Itabuna/BA, e tem por objetivo promover a formação continuada dos educadores da Rede Estadual, no uso das tecnologias e mídias, integrando-as à proposta político-pedagógica de cada unidade de ensino.

O Território de Identidade Litoral Sul (NTE 05) está localizado no Sul baiano, área em km² de 14.665, com a densidade demográfica de 53,9 hab./km², composto por 26 municípios constituídos a partir das especificidades de cada região. Entende-se como território:

> Um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA, 2021h, on-line).

Assim, fazem parte desse território: Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca (BAHIA, 2019).

O Território Litoral Sul apresenta uma população moderadamente elevada, formando um dos mais populoso entre os Territórios do estado, possuindo uma grande tendência à queda na zona rural, isso devido a crise na agricultura cacaueira regional. Entre 2000 e 2010, a população rural reduziu de 207.231 para 139.896 pessoas, e a participação da população rural reduziu cerca de 6,46%. Em 2010, a população total era de 772.683 residentes, dos quais 632.787 viviam no meio urbano, representando 81,9%, enquanto 139.896 viviam no meio rural, correspondente a 18,1% (Cerqueira, 2015).

Quadro 5 — Municípios que integram o NTE 05 – Litoral Sul

NOME DO NÚCLEO	Nº NTE	MUNICÍPIOS
Litoral Sul	**05**	Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itajú do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Uma, Uruçuca

Fonte: SEPLAN (2018).

O CEEP de Itabuna é uma instituição que procura cumprir sua responsabilidade social e, nesse sentido, atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, buscando condições para que seu corpo docente possa trabalhar cumprindo sua carga horária direcionada pela contratação, ou como efetivos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e Superintendência de Educação Profissional e Tecnologia (SUPROT), planejando os horários de modo que permita aos professores também buscar cursos de formação continuada para aprimorar as condições de ensino e sua qualidade técnica e profissional.

A formação continuada para professores é citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, em seu inciso III do Art. 63 afirmando que os institutos superiores de educação deverão desenvolver e disponibilizar programas de educação continuada para os profissionais de educação dos todos os níveis. Para Ciavatta e Ramos (2011), essa qualificação teórica e prática dos professores é fundamental para manter e fortalecer os princípios norteadores da educação.

A instituição escolar (CEEP), no início dos anos 2000, estava vivendo problemas de abandono, repetência e evasão escolar, além de outros relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e, desse modo, percebeu – se que era preciso buscar mudanças significativas. E, assim, nasceu a ideia de criação de uma escola técnica, como informada no projeto de Revitalização do Colégio Polivalente.

O Colégio Estadual Polivalente de Itabuna, foi criado em junho de 1976, como escola de 1º grau (5ª a 8ª série), passando a ser uma escola de 2º grau, sob a Portaria do MEC 5.097, D.O.U. de 30/04/1985, documento institucional que afirma que tem a missão de "desenvolver ações e/ou atitudes que possibilitem ao aluno, a aquisição de competências e habilidades intelectuais, sociais e morais, capazes de integrá-los ao contexto social contemporâneo".

A partir desse momento, o CEEP - Itabuna foi criado em 2008 para atender à população de estudantes que concluíram o ensino fundamental e desejavam ingressar no ensino médio com formação técnico-profissional. O espaço passou então à denominação de Centro de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde, com a finalidade de ofertar cursos de Educação Profissional, formar profissionais com competências e habilidades nas áreas de atuação dos cursos ofertados.

O CEEP é um Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde, criado de acordo com a caracterização de Territórios de Identidade, a partir de estudos realizados pela SUPROT/SEC- BA, e fundamentado pelas características dos Territórios de Identidade, a partir de estudos realizados pela SUPROT/SEC- BA.

Sobre território de identidade Silva (2003 p. 118) afirma que:

> O território expressa, em determinado momento, um complexo e dinâmico conjunto de relações socioeconômicas, culturais e políticas, historicamente desenvolvidas e contextualmente especializadas, incluindo a perspectiva ambiental. Em função das diferentes formas de combinação temporal e espacial das relações acima citadas, os territórios apresentam grande diversidade com fortes características identitárias e isto envolvendo diferentes escalas. Os territórios assim identificados tendem, potencialmente, a implementar laços de coesão e solidariedade.

Para funcionamento inicial do CEEP foram criados dois cursos: o curso de Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio e o Curso de Técnico em Nutrição, também, Integrado ao Ensino Médio.

Posteriormente, passaram a ser ofertados pelo CEEP outros cursos que são divididos em três eixos: Eixo Ambiente e saúde — com os cursos de Enfermagem, Nutrição e Dietética, Análises Clínicas, Gerência em saúde, Farmácia e Saúde Bucal; Eixo Produção Industrial — com o curso de Biotecnologia; Eixo Segurança, com o curso de Segurança do Trabalho.

A ação educativa no CEEP tem como princípios norteadores: a interdisciplinaridade, transversalidade e interculturalidade. Sendo que a interdisciplinaridade é entendida, aqui, neste projeto, como "uma nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos, aparentemente, expressos colocando-os em questão" (FAZENDA, 2011, p. 10). Nesse sentido, a interdisciplinaridade "pauta-se numa ação em movimento. Esse movimento pode ser percebido em sua natureza ambígua, tendo a metamorfose e a incerteza como pressupostos" (2011, p. 11).

A missão do CEEP é capacitar, encaminhar e introduzir seus educandos no mundo do trabalho contornados pelos princípios éticos, críticos e de responsabilidade social, que possam, assim, colaborar com sua formação profissional, atendendo às novas demandas da sociedade contemporânea. Sua visão é tornar-se uma organização que proporcione formação de profissionais habilitados, críticos e éticos, mediante as dificuldades que se manifestam no Mundo do Trabalho, e que estejam comprometidos com as modificações da realidade do território no qual estão inseridos.

A missão consiste na formação de indivíduos-sujeitos com competências e habilidades nas áreas de conhecimento da Educação Básica (Ensino Médio, Educação Profissional e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio), por meio do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, educação e trabalho pedagógico inter/transdisciplinar, intercultural e valores, estabelecendo ligações de complementaridade, convergência, interconexões e interlocuções entre os conhecimentos da estrutura e organização curricular, valorizando as condições biopsicossociais, culturais e espirituais do aluno, a ampliação da sua capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, espírito empreendedor e imaginativo. É tal formação como indivíduo-sujeito que demonstra senso de responsabilidade, autoestima, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, honestidade e integridade ética, capacidade de visualização e resolução de problemas.

A instituição ainda possui como metas do Mundo do Trabalho o estabelecimento de parcerias na produção de ações sociais que integrem as técnicas e práticas das comunidades,

direcionando os alunos à prática de melhores condições de trabalho, possibilitando o aluno na conquista do primeiro emprego e progredindo na edificação de uma escola pública de referência na qualidade da educação profissional pública.

A composição do seu quadro de discentes é, em sua quase totalidade, e com pouquíssimas exceções, de egressos da rede pública, antes do ensino fundamental (para cursar na modalidade EPI), atualmente do EJA, e já concluintes do ensino médio (para cursar as modalidades PROEJA e SUBSEQUENTE), do município local e de várias cidades do Território de Identidade (LITORAL SUL) — como por exemplo: Buerarema, Camacan, Itapé, Itajuipe e Floresta Azul.

Sobre a concepção de aprendizagem, o CEEP defende uma escola que utilize suas metodologias, suas práticas, e alcance a todos que desejarem, mas, principalmente, as classes marginalizadas, preparando os alunos para o mundo do trabalho e, também, o social, de forma que seja uma escola acessível a todos e que assegure uma boa qualidade de ensino-aprendizagem compatível com a realidade do aluno. Assim, o professor é o mediador nesse desenvolvimento, trabalhando com as diversidades de conhecimento, comportamento, gênero e outros, interagindo com os alunos e respeitando suas características sociais, pensamentos e culturas.

O CEEP apresenta sua infraestrutura composta por: 15 salas de aulas com uma média de 30 a 35 alunos em cada sala, com quadro branco, mesa, cadeiras e ventiladores; pátio, auditório para, mais ou menos, 200 pessoas; cozinha sem refeitório; quadra de esporte descoberta; banheiros masculino e feminino, bebedouro coletivo; sala multifuncional. A diretoria é composta por sala da gestora, sala do vice-diretor administrativo, sala do vice-diretor e coordenação pedagógica, sala da vice-diretora financeiro junto com a vice-diretora do mundo do trabalho, sala dos professores e a secretaria. Ainda, há os laboratórios de Informática, Enfermagem, Análise Clínica, Biologia, Química, Física, Segurança do Trabalho e Saúde Bucal; Unidade de Alimentação e Nutrição (UAN)/Cozinha Experimental de Nutrição e Dietética, Cozinha de Gastronomia, Biblioteca e almoxarifado. Com internet em todos os ambientes.

A Gestão Escolar do CEEP de Itabuna está fundamentada sob a gestão democrática, a qual é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI), que estabelece que a educação é um processo social colaborativo que necessita da participação de todos os atores da comunidade escolar, além dos pais e da sociedade em geral. É a organização dessa participação conjunta que propicia uma melhor qualidade do ensino para todos. Portanto, a gestão democrática é

a proposta de união entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade, estabelecendo o ambiente escolar aberto e participativo.

Compõem a direção dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional, na forma da legislação vigente: um diretor; um vice-diretor administrativo-financeiro; um vice-diretor técnico-pedagógico; e um vice-diretor de articulação com o mundo do trabalho.

A Composição da Organização Escolar é constituída de gestão democrático-participativa, composta por uma diretora geral, uma vice direção pedagógica, uma vice direção financeira e uma vice direção do mundo do trabalho. Além de coordenação pedagógica nos três turnos, corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo.

A gestão do CEEP – Itabuna é constituída pelos profissionais demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 6 — Cargos e Funções dos componentes da gestão do CEEP, Itabuna

CARGOS	FUNÇÃO
Direção Geral	
Vice-direção	Administrativa e Financeira
Vice-direção	Pedagógica
Coordenação	Articulação com o Mundo do Trabalho
Coordenação	Pedagógica
Coordenadores	dos Cursos

Fonte: PPP (2018-2019).

No que se refere ao perfil dos professores do CEEP, Itabuna, estes podem ser divididos em dois grupos: os graduados e licenciados, que ministram as disciplinas da base comum, na sua maioria efetivos e alguns em modalidade REDA; e os Graduados e Bacharelados, de formações específicas, que ministram as disciplinas de conhecimentos técnicos, todos em regime de contratação REDA (Regular e/ou Emergencial). Além disso, muitos destes atuam acumulando a ministração de várias disciplinas, o que produz muita insegurança, estresse e, muitas vezes, esgotamento desses profissionais, diante do desincentivo no que diz à preparação das aulas, da organização e implementação das atividades e avaliações.

O quadro docente no CEEP, Itabuna, no momento atual, é composto por professores com a formação citada acima, mas que, também, na sua maioria, possuem pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, com titulação de especialização na área de atuação, e alguns com mestrado e doutorado. Alguns professores estão, nesse momento, cursando especializações, mestrado e/ou doutorado, com cursos e pesquisas em andamento, na área de atuação.

A instituição possui, no seu quadro de docentes, 64 professores graduados em diversas

áreas, separados apenas pelo tipo de vínculo empregatício, assim apresentado no quadro a seguir:

Tabela 9 — Quadro de docentes do CEEP, Itabuna, Bahia

Vínculo	Graduados	Pós-graduados especialistas	Mestrado	Doutorado
Efetivos da BC*	35	20	11	01
REDA da BC	05	02	02	
Efetivos da FP**	00	-	-	-
REDA da FP	17	10	03	01
Efetivos da OE***	00	-	-	-
REDA da OE	07	04	01	_
TOTAL	**64**	**36**	**17**	**02**

*BC: Base Comum **FP: Formação Profissional ***OE: Orientação de Estágio
Fonte: elaborado pelo próprio autor baseado no PPP-CEEP (2017-2019).

Foi observado que dos 64 professores que compõem o quadro de docentes, 36 possuem algum tipo de pós-graduação, 17 possuem mestrado em suas respectivas áreas e 2 possuem o título de doutorado. Sendo 40 da Base Comum, 17 da Educação Profissional que executa a Regência em sala de aula e 07 que exercem a preceptoria e Orientação no campo de Estágio. Também, é importante destacar que dos professores da Base Comum, 02 possuem o título de Mestrado em Educação, 01 é Mestrando em Ensino e 04 detém o título de pós-graduados em Educação Profissional. Dos da Formação Profissional, que lecionam em sala de aula, 02 são pós-graduando em Docência da Educação Profissional e os que exercem a Orientação de Estágio, 01 é Mestrando em Educação e 01 é pós-granduando em Docência em Educação Profissional (PPP, 2018-2019).

4.2 Modalidades de ensino, eixos tecnológicos e cursos ofertados

O CEEP, Itabuna oferta seus cursos em três modalidades da Educação Profissional, sendo elas: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), que é a modalidade de ensino na qual os cursos de Educação Profissional são integrados ao ensino médio, tendo a duração de quatro anos; Ensino Profissional Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB), que é a modalidade de ensino na qual os cursos ofertados são dirigidos para quem já concluiu o ensino médio e regressam à escola para fazer formação profissional, com uma duração média de um ano e meio a dois anos, dependendo do Eixo Tecnológico; Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que é a modalidade de ensino que seus cursos são destinados aos

jovens e adultos que não tiveram oportunidade de completar os estudos na idade/série adequada, tendo uma duração de 05 semestres.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é nos turnos diurnos, buscando atender a alunos que procuram seus cursos para a qualificação profissional, construindo novas competências para a formação de alunos, nessa modalidade de ensino. Para tanto, tem buscado nas teorias dos autores referenciados acerca da EJA, fazer uma aproximação com a educação a qual se atua, de forma a aprimorar o trabalho concomitantemente com os professores, bem como a articulação que se faz necessária com as questões do mercado do trabalho, e as respostas dadas para as inúmeras exigências da sociedade, em relação às competências, empregabilidade e habilidades para o século XXI.

Para Azevedo e Tavares (2015, p. 111),

> O PROEJA se constitui em um importante indicador de ações sistêmicas das políticas de educação para a modalidade de educação de jovens e adultos, tanto no que concerne à oferta quanto no que se refere às concepções e práticas dos profissionais que atuam nos processos de gestão e de ensino - aprendizagem.

Ainda nesse sentido, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução CEE Nº 172, de 07 de novembro de 2017, relata que:

> Art. 4º - A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

Além das modalidades de ensino, os cursos da Educação Profissional, também, são ofertados por Eixos Tecnológicos, que é uma forma de caracterizar os cursos técnicos de nível médio com suas informações científicas e tecnológicas. Ou seja, todas as áreas de trabalho que possuem cursos técnicos estão regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do catálogo nacional de cursos técnicos.

Atualmente, os cursos ofertados pelo CEEP, Itabuna são ofertados em cinco eixos tecnológicos listados e credenciados pelo MEC, que são: Ambiente e Saúde, que apresentam tecnologias relacionadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde. Abrange ações de proteção e preservação dos seres vivos e dos recursos ambientais, da segurança de pessoas e comunidades, ética, biossegurança, processos de trabalho em saúde, primeiros socorros, políticas públicas ambientais e de saúde. O CEEP, Itabuna, também, oferta

os cursos: Técnico em Enfermagem, Técnico em Nutrição e Dietética, Técnico em Farmácia, Técnico em Análise Clínica, Técnico em Saúde Bucal e Gerência em Saúde (este último voltou a ser ofertado em 2022).

O outro eixo tecnológico é o de Produção Industrial, que **c**ompreende tecnologias envolvidas nos equipamentos, sistemas e processos físico-químicos de transformação de matérias-primas e substâncias, integrantes de linhas de produção. O curso ofertado pelo CEEP – Itabuna, nesse eixo, é o curso Técnico em Biotecnologia. Outro eixo, é o Eixo Tecnológico de Produção Alimentícia, que desenvolve as tecnologias relacionadas ao beneficiamento e industrialização de alimentos e bebidas. Abrange ações de planejamento, operação, implantação e gerenciamento, além da aplicação metodológica das normas de segurança e qualidade dos processos físicos, químicos e biológicos da industrialização. O curso ofertado é o de Técnico em Alimentos (foi ofertado em 2022, porém não iniciou por número insuficiente de matriculas).

Há, também, o curso Técnico em Gastronomia, ofertado em 2022, (não iniciou por falta de matriculas), pertencente ao Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer, o qual **c**ompreende tecnologias de planejamento, organização, supervisão, operação e avaliação do atendimento e do acolhimento em atividades de agenciamento e guiamento, hospedagem, gastronomia, eventos e lazer. Além do curso Técnico em Segurança do Trabalho, pertencente ao Eixo Tecnológico "Segurança" que depreende tecnologias, infraestruturas e processos direcionados à prevenção, à preservação e à proteção dos seres vivos, dos recursos ambientais, naturais e do patrimônio, a fim de contribuir para a construção de uma cultura de paz, de cidadania e de direitos humanos nos termos da legislação vigente. O eixo vincula-se com as áreas de formação de profissionais de segurança pública, segurança privada, defesa social e civil e segurança do trabalho.

Segundo o Sistema de Gestão Escolar (SGE), o mapa de classes do CEEP, Itabuna, em 2021, no primeiro semestre, foi formado por 46 turmas de todos os cursos já citados, com o total de 1418 alunos (formado pelos alunos que já frequentavam e os novos matriculados), sendo 541 no turno matutino, 371 no turno vespertino e 506 no noturno. Distribuídos no curso Técnico em Nutrição, foram matriculados 365 alunos; no Técnico em Biotecnologia, 149 alunos; no Técnico em Enfermagem, 464 alunos; no Técnico em Saúde Bucal, 113 alunos; no Técnico Análise Clínica, 110 alunos; Técnico em Segurança do Trabalho, 134 alunos e o de Técnico em Farmácia com 23 alunos, somando 1.358 alunos, tendo um déficit de 60 alunos que perderam suas matrículas por diversos motivos (abandono aos estudos, transferências de residência ou rede de ensino, óbitos, etc.).

Tabela 10 — Número de matriculados por curso no ano 2021.1

Cursos	Quantidades de Matriculados
Técnico em Nutrição e Dietética	365
Técnicos em Enfermagem	464
Técnico em Biotecnologia	149
Técnico em Saúde Bucal	113
Técnico em Analise Clínica	110
Técnico em Segurança do Trabalho	134
Técnico em Farmácia	23
Total	**1.358**

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Mapa de Classe do SGE (2021.1).

Percebe que, no primeiro semestre de 2021, o número de matriculados no curso de Técnico em Enfermagem demonstrou que o curso é o mais procurado desde o seu início de oferta, na unidade de ensino CEEP, Itabuna, seguido do curso de Técnico em Nutrição. O curso de Técnico em Farmácia, que até então era o curso mais recente, ainda com pouca divulgação, aparece como o menos procurado.

No segundo semestre de 2021, o mapa de classe foi composto por 24 turmas e 922 alunos matriculados, sendo 270 no turno matutino, 234 no turno vespertino e 418 no noturno, distribuídos da seguinte forma: no Técnico em Nutrição foram matriculados 209 alunos; no Técnico em Biotecnologia, 83 alunos; no Técnico em Enfermagem, 224 alunos; no Técnico em Saúde Bucal, 125 alunos; no Técnico Análise Clínica, 102 alunos; o de Técnico em Segurança do Trabalho teve 129 alunos; e o de Técnico em Farmácia, 50 alunos.

Tabela 11 — Número de matriculados por curso no ano 2021.2

Cursos	Quantidades de Matriculados
Técnico em Nutrição e Dietética	209
Técnicos em Enfermagem	224
Técnico em Biotecnologia	83
Técnico em Saúde Bucal	125
Técnico em Analise Clínica	102
Técnico em Segurança do Trabalho	129
Técnico em Farmácia	50
Total	**922**

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Mapa de Classe do SGE (2021.2).

É observada uma diminuição muito grande do número de matriculados de um semestre para o outro, com a diferença de 436 matrículas a menos, isso ocorreu, segundo a gestão, devido à redução de oferta de vagas e, principalmente, por matrículas dos cursos de modalidade “EPI”, que é anual. Essas matrículas devem migrar automaticamente juntando-se com as matrículas

novas, porém, por conta de problemas no sistema, essas matrículas não foram redirecionadas, ficando no sistema esse déficit. Ainda assim, matem a mesma sequência do semestre anterior com os cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Nutrição, os mais procurados pelos discentes.

4.3 Projeto Político Pedagógico – PPP, a integração curricular e a interdisciplinaridade

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é uma proposta completa da instituição, que pode ser compreendido como a sistematização, porém nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que deve ser aperfeiçoado e se concretiza no processo, que determina o tipo de ação educativa que se deseja implementar. É um mecanismo teórico-metodológico para a transformação da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição, neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2014, p. 168).

O PPP proporciona, não apenas as restruturações e revisão das práticas pedagógicas, mas serve como método de estrutura de reflexões e reformulações de acordo como as demandas de cada comunidade escolar. Um Projeto Político Pedagógico bem construído deve ser comprometido com a dimensão humana e pedagógica, alinhado com os documentos oficiais, como diálogo constante entre os membros da comunidade escolar. Sua legitimidade, portanto, passa pela colaboração de todos os envolvidos no processo educativo, de modo que possa contribuir para melhoria de qualidade do ensino.

O Projeto Político Pedagógico do Centro Estadual de Educação Profissional de Itabuna – BA (CEEP - Itabuna), é um instrumento de orientação didático-pedagógica, científica, metodológica, técnico-administrativa, construído por uma gestão compartilhada e colegiada e, portanto, elaborado sob a coordenação interativa e orientação da equipe responsável pela construção participativa da escola.

O processo de desenvolvimento PPP do CEEP, Itabuna foi realizado trilhando o seguinte processo: foram realizadas reuniões para reflexões coletivas como planos de mobilização e diálogo com a comunidade escolar, colegiado e comunidade local, procurando atrair a participação dos sujeitos sociais no processo de discussão, reflexão, elaboração e implementação na escola e fora dela.

A sua elaboração foi durante a semana pedagógica, na qual foi realizada uma palestra sobre –PPP, com a finalidade de direcionar e promover reflexões com os docentes e gestores sobre o seu conceito, finalidade, objetivos, componentes constitutivos, além de construir um

cronograma, com participação democrático-participativa.

Foram encaminhadas as referências bibliográficas sobre concepção de PPP para leitura e futuras contribuições na elaboração do projeto, conforme plano do cronograma pré estabelecido. As discussões e reflexões sobre a sua construção foram norteadas pelo processo dialógico realizado nos encontros entre corpo docente, representantes do corpo discente e do corpo técnico-administrativo da escola.

O projeto é, portanto, um documento resultado de um esforço coletivo de construção da qualidade da educação pública, sendo compreendido como a identidade da escola, composto de elementos básicos específicos, que caracterizam e objetivam a democratização e a autonomia da instituição escolar.

Na perspectiva do processo de elaboração do PPP constata-se que o mesmo segue as diretrizes estabelecidas pela BNCC, que estabelece que o Projeto Político Pedagógico deve ser feito de forma democrática e colaborativa, atendendo as demandas de cada professor, de cada instituição e de cada comunidade, nele encaixando as diversas disciplinas escolares. (BRASIL, 2017)

O Projeto Político Pedagógico do Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde, para desenvolvimento no período 2017-2019, segue a orientação da LDB no que se refere à flexibilidade e autonomia, possibilitando que a escola organize seu próprio trabalho pedagógico. Este se refere aos processos de gestão, pedagógicos e de educação no CEEP em Biotecnologia e Saúde, disponibilizado para todos os seus segmentos e com pretensão de nortear as ações administrativas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito da instituição de Educação Profissional.

Nesse sentido, a equipe de gestão e a pedagógica buscam concepções de educação e aprendizagem diferenciadas que se desenvolvem através de planejamento participativo e formas de contribuições para interferir na realidade escolar e social, para transformá-la e estimular o envolvimento de seus sujeitos aprendentes, nos processos decisórios e compartilhados que dizem respeito à vida e ao processo de aprendizagens no âmbito dos cursos.

O objetivo do PPP é nortear o trabalho didático-pedagógico em toda sua abrangência, e se estrutura em 04 partes interdependentes e integradas, que são: a introdução que se ocupa da contextualização histórico-social e político-cultural da Região Litoral Sul da Bahia, onde o Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) está inserido, falando do seu contexto social, histórico, político-educacional e cultural.

A partir de seu objetivo geral, o PPP do CEEP apresenta o marco teórico-metodológico que norteia o processo ensino e a aprendizagem dos seus estudantes, princípios que sustentam

as discussões teóricas e práticas para a construção do conhecimento e saberes nas salas de aula e noutros espaços do CEEP.

O projeto, também, propõe o rompimento com práticas sem contextualização, ou seja, deslocadas da realidade do aluno e do seu entorno. Este, está amparado pelas legislações que orientam a educação profissional, considerando a complexidade que envolve a política da educação profissional, as condições de atuação do professor, o qual precisa organizar a sua prática aliada à dos professores da educação profissional, de modo a permitir ao aluno a participação ativa do processo de transformação social para o mundo do trabalho. Tal percepção possibilitará o afastamento da visão tecnicista para a assunção de um currículo Integrado, voltado para a contextualização, a crítica e a interdisciplinaridade.

O primeiro projeto político pedagógico do Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde foi elaborado em 2010, sob a coordenação de uma professora que fazia parte do quadro de funcionários da instituição, com apoio direto e constante da equipe de Gestão Técnico-Administrativa e do corpo docente do CEEP, com objetivo de desenvolver e ampliar os cursos de educação profissional.

Foi realizada sua primeira atualização em 2013, para o funcionamento do CEEP, Itabuna e condição para oferta de cursos no período 2013-2014. O documento teve nova atualização para funcionamento do período 2014-2015.

Em decorrência de novas mudanças institucionais e curriculares e da criação de novos cursos, o PPP do CEEP em Biotecnologia e Saúde sofre nova atualização em 2016, para atender às demandas sociais, de cursos e da instituição. Esta última versão, atualizada sob a coordenação da Professora Maria de Fátima de Andrade Ferreira, com a colaboração do corpo docente, discente, corpo técnico-administrativo e gestão da escola, foi realizada durante o período de 2016, quando foram incluídas novas mudanças pedagógicas, de ofertas de novos cursos e, procurou buscar informações sobre questões fundamentais à melhoria da qualidade da educação e, para tanto, a comunidade escolar também foi consultada sobre as lacunas observadas no contexto pedagógico, e informados sobre os atuais processos didático-pedagógicos e legislação.

Em 2017, sofre atualização para a inclusão de novos cursos e informações pedagógicas, considerando os currículos dos cursos ofertados. As alterações de PPP foram fundamentadas na legislação atual e, em consonância à legislação da Educação Profissional e Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Regimento Interno do CEEP em Biotecnologia e Saúde. De acordo com o Artigo 2º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação, para orientar as políticas públicas

educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições, ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio.

O PPP do CEEP, Itabuna pretende informar a filosofia do trabalho conjunto no CEEP – Itabuna, e tem como base legal as diretrizes da educação nacional e estadual, tendo como referências os direcionamentos legais da Educação Básica, da Educação Profissional e coerência com a realidade local (Itabuna) e do estabelecimento de ensino (o CEEP, Itabuna).

O projeto, em questão, além de ser fruto do resultado de uma construção coletiva, dialógico-participativa, na qual, os segmentos da comunidade escolar e da local participaram, efetivamente, com envolvimento na sua construção, expressa, também, o desejo de trazer mudanças significativas e trabalhar com as questões que impedem a ação educativa de qualidade e necessária à formação do aluno no CEEP, e para a própria escola e sociedade.

> [...]. O projeto político pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado [...]. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. [...] O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional (VEIGA, 1998, p.11 e 12).

A dimensão pedagógica do PPP do CEEP prioriza a gestão democrático-participativa, com a participação e envolvimento da comunidade local e escolar, na perspectiva de melhorar a educação e o ensino ofertados aos seus alunos e, certamente, a sua formação profissional.

A esse respeito, Silva (2014) proclama que a organização do projeto coletivo é um instrumento indispensável na elaboração e execução de uma proposta integradora, visto que favorece a socialização de conhecimentos e perspectivas de educação, sendo a ocasião e oportunidade de serem determinadas as estratégias e as práticas de ensino-aprendizagem a serem realizadas, sendo assim, alcançada o provável entendimento da dinâmica escolar e a materialização e a execução do currículo integrado. O autor enfatiza, também, que é “por meio do planejamento coletivo, consciente, crítico e intencional que as equipes constroem relações de totalidade e vão se fortalecendo para avançar na efetivação do currículo integrado” (SILVA, 2014, p. 24).

O CEEP, Itabuna apresenta que o seu método de ensino tem como base a integração do ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta,

além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no Art. 206 da Constituição Federal e no Art. 3º da LDB, sendo orientado pelos seguintes princípios específicos:

> I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e soco emocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas; VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018, *on-line*).

Sobre a oferta da integração entre o ensino médio regular à Educação Profissional. Moura (2012) relata que:

> A possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não confundir com a politécnica, fundamenta-se em seus princípios e exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade econômica que obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho visando complementar a renda familiar (MOURA, 2012, p.58).

Machado (2009) descreve o currículo integrado como uma orientação que tem por proposito a conexão entre conteúdos que expressão arcabouços diferentes, que, devam ser aceitas, mas, não devem ser fixadas com rigidez absoluta. No contexto da EPT, tais conteúdo a serem explanados são designados de gerais e profissionais ou técnicos.

Entendemos que para a que integração curricular, seja bem eficiente é de imensa relevância que aconteça a harmonização entre as áreas do conhecimento geral e especifica profissional, objetivando a elaboração e o aperfeiçoamento de práticas didáticas-pedagógicas de ensino-aprendizagem, na qual, a ministração de cada disciplina do curso apresentando resumidamente um fragmento da estruturada de um todo.

Para que ocorra a efetivação da integração curricular é fundamental que aconteça a ruptura com o modelo estrutural de transmissão do conhecimento, na qual, algumas disciplinas e os conteúdos são desvalorizados ou descartados, de forma discriminatória. Todavia, acredita-se que é essencial à disposição dos atores pertencentes ao processo educacional de ensino, para a sobrelevação do despedaçamento dos conhecimentos, estimulando o desenvolvimento a

reciprocidade entre os campos de estudo, de forma que se edifique, nas ações e práticas educativas, uma compreensão geral do conhecimento (MACHADO, 2009).

O currículo integrado, embora organizado de forma disciplinar, deverá ser desenvolvido em uma perspectiva de integração dos saberes, que dê significado aos conteúdos ensinados/aprendidos, atendendo aos princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

O desafio consiste, portanto, em procurar construir um currículo integrado que possibilite uma consistente formação humanista, através da qual, o estudante aproprie-se dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados pela humanidade, tendo consciência reflexiva e crítica dessa construção, bem como uma formação que permita uma compreensão da lógica e dos princípios técnico-científicos que caracterizam o atual momento histórico, com suas relações sociais e de trabalho. Uma educação humanística e tecnológica que ofereça condições materiais para a elevação da escolarização de trabalhadores, concomitantemente, à qualificação, à formação inicial e continuada, o desenvolvimento do ensino médio integrado, com qualidade pedagógica que possibilite a formação de sujeitos com conhecimento, mas que possam contribuir no sentido de encontrar soluções para a melhoria da qualidade de vida do coletivo, o que, certamente, se explicitará por meio de mudanças verificadas nos indicadores de desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, o PPP - CEEP descreve que a sua matriz curricular é composta de três núcleos de saberes: Base Nacional Comum (BNC): Formação Técnica Geral (FTG): e Formação Técnica Específica (FTE) — que se articulam garantindo a integralidade da formação dos estudantes. Compõem a BNC as disciplinas do núcleo comum para a formação em nível médio, atendendo à carga horária mínima exigida por lei. A Formação Técnica Geral é comum a todos os cursos com carga horária total de 560 horas/aula. Já a Formação Técnica Específica possui disciplinas organizadas nas seguintes categorias curriculares: contextualização, fundamentos, tecnológica e instrumental, permitindo aos estudantes uma formação politécnica e emancipatória.

Ramos (2005) compreende a totalidade a partir das partes como um dos princípios do currículo integrado, e sugere uma organização curricular que possibilite integrar os processos históricos e sociais da produção de conhecimento, ou seja, as Ciências Humanas e Sociais, em articulação com as da Natureza e Matemática e das Linguagens’. Para Ramos (2005, p. 120-21), a escola deve relacionar a realidade com os conceitos. No currículo integrado, o conhecimento não é só geral, mas propõe uma organização do trabalho pedagógico, de modo a não só distribuir as disciplinas técnicas profissionalizantes ao longo das séries, mas possibilitar

uma reflexão sobre se os componentes curriculares podem contribuir para a aquisição de conhecimentos técnicos, para o exercício da profissão e para a emancipação humana.

Sobre a educação emancipatória, Nascimento (2013) informa que a Educação Profissional, que se preconiza à educação integral dos indivíduos, deve capacitá-los de possibilidades para uma inclusão social responsável e inteligente com aptidão de problematizar a realidade na qual está inserido, com a finalidade de concretizar mecanismos para a suplantação da dualidade educacional preexistente, proporcionando metodologias diferenciadas de ensino-aprendizagem.

Ainda, para Nascimento (2013):

> A Educação Emancipatória imprescinde de uma mudança de concepções e postura das comunidades escolares para que seja operada. É preciso superar a lógica da mera formação técnica de trabalhadores e mesmo a lógica da formação cidadã, cuja perspectiva reside na construção de consensos, e, em seu lugar, fomentar a lógica da formação de trabalhadores críticos, que se percebam enquanto classe e que unam seus interesses para fazer frente a toda sorte de dominação e exploração contraposta a eles.

Nessa perspectiva, a escola tem a responsabilidade de formar educandos emancipados, independentes e críticos, baseada na elaboração de uma educação direcionada para a vivência e práticas da realidade dos estudantes do Ensino Médio, visando uma formação humana integral, com autonomia intelectual e moral, favorecendo e possibilitando assim, a integração social e comunitária do educando. E o currículo integrado deve propor a junção das perspectivas do desenvolvimento integral dos alunos como proposito das aprendizagens, a elaboração e implementação de metodologias ativas e criativas para estimular o interesse e a atenção dos estudantes, e a sistematização e organização dos estudos levando em conta as características do território para identificar as identidades e contextualizar as aprendizagens.

Porém, no percurso para efetivação e implementação dessas propostas, vários elementos e condicionantes que podem interferir, dificultando e até impossibilitando na sua elaboração e execução, tais elementos são ou não ser explicitados no texto do projeto político pedagógico - PPP das instituições escolares, entre eles podemos destacar a formação e as formas de contratação dos professores, as diferentes modalidades de ensino com seus públicos alvos, ao quantidades de disciplinas lecionadas por cada professor, as práticas das interdisciplinaridade e do saber/fazer.

O CEEP, Itabuna tem no seu quadro de professores, profissionais com alto nível de formação acadêmica, na sua grande maioria com especialidades na suas respectivas área, alguns com especializações na Educação profissional, outros com mestrado e até doutorado, no

entanto, isso porém não reflete em habilidade didático-pedagógico para trabalhar com o ensino verticalizado e a proposta de currículo integrado e que em muitas situações criam resistência e até nega-se à participar da adequação de metodologias integrativas. Sobre as dificuldades impostas por alguns professores da modalidades na implementação do currículo integrado Vasconcelos (2014) desenvolveu uma pesquisa sobre ensino médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no estado de Pernambuco, e um dos resultados foi que muitos professores supõem ser irrelevante as aprendizagens pedagógicas para a área técnica e engrandecem a importância dos conhecimentos específicos da sua própria disciplina e prática docente.

Outra dificuldade percebida é a falta de preparo dos professores para trabalhar nessa perspectiva, pois cada professor na preocupação de entrega de resultado e o conteúdo da sua disciplina não se preocupa em analisar se os seus conteúdos tem conexões com os conteúdos das outras disciplinas, nos cursos técnicos da Educação profissional essa conexão é bem mais visível e pode ser constatada como por exemplo no curso técnico em enfermagem em que s conteúdos da disciplina língua portuguesa como interpretação de texto, gramática, ortografia, etc. são de grande relevância na realização e compreensão dos relatórios e evoluções dos profissionais no prontuário dos pacientes e assim com as demais disciplinas. Nesse sentido Shaw; Rocha, (2017) informa que:

> Essa problemática se dá tanto nas escolas como nas universidades: dois espaços que trazem, de modo notório, a fragmentação do conhecimento. Essa questão pode ser observada tanto com relação à estruturação dos currículos dos cursos das licenciaturas, que não indicam inter-relação real entre as matérias, quanto às práticas desenvolvidas nesses espaços. Desse modo, compreender a interdisciplinaridade torna-se uma tarefa difícil aos educadores, considerando suas formações iniciais e seus contextos de atuação (escola e universidade) baseados em componentes curriculares isolados. (SHAW; ROCHA, 2017)

Sobre essa problemática o Projeto Político e Pedagógico (PPP) em questão, relata que a formação continuada carreará os profissionais a uma formação emancipatória, reflexiva e crítica com relação ao currículo, as práticas pedagógicas e ao uso das tecnologias disponibilizadas, qualificando-os e requalificando-os, entendendo que há uma necessidade de fortalecer programas e ações de formação continuada para os professores locados na Educação Profissional, que objetive a ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem numa perspectiva de formação geral e social humana. O PPP ainda apresenta a relevância que a formação continuada pode proporcionar, como a aprendizagem dos conhecimentos dos

parâmetros e características dos alicerces das teorias da educação profissional, a entendimento dos princípios educacionais que fundamentam o planejamento pedagógico da instituição, (CEEP, 2018-2019).

Entendemos que, para os professores a formação continuada permitirá que ocorra uma elaboração, o desenvolvimento e a implementação de práticas educativas que compatibilize com as orientações e sugestões do Projeto Político-Pedagógico institucional e por consequência proporcionar uma formação educacional e profissional de qualidade socialmente referenciada.

Um outro aspecto que interfere diretamente na concepção e na prática do currículo integrado está na forma de contratação dos professores, que segundo o PPP – CEEP – Itabuna, o seu quadro de professores é composto por profissionais nas modalidades de contratação efetivo que são os profissionais contratados por concurso público seguindo os parâmetros da CLT e os profissionais vinculados por meio do processo seletivo para contratação por Regime Especial de direito administrativo (REDA).

Os efetivos locados na instituição são na sua totalidade professores das disciplinas de base, enquando os professores das disciplinas técnicas-especificas são na sua completude do regime REDA. Essa diferença nas contratações suscita outros fatores que interferem diretamente na dinâmica do processo da integração curricular, primeiramente existe a diferença salarial, na qual os efetivos recebem quase que o trípulo que os contratados, além ficarem de fora das oportunidades de acesso às políticas de formação continuada, causando uma desmotivação dos contratados nas elaborações de projetos integrados ou na participação nas práticas pedagógicas propostas por se sentirem desvalorizados.

Nesse sentido, Gomes (2019) relata que o tipo de vínculo firmado entre a administração pública e os professores da rede pública tem conexão direta às reivindicações por práticas de valorização profissional, as quais, articulam-se com o temática da qualidade. Essa perspectiva está repercutida na legislação da educação brasileira. Iniciando pela Constituição Federal de 1988 que no seu art. 206, V, que a descreve como um dos fundamentos da docência, a valorização dos profissionais da educação escolar, estabelecidos, por lei, planos de carreira. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 67 arrola um complexo de características que devem ser garantidas pelos sistemas de ensino, nos limites dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, de forma a proporcionar a valorização dos profissionais da educação, e finalizando o que descreve a Meta 18 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), relatando sobre o estabelecimento de planos de carreira para os profissionais da educação básica pública.

Por consequência dessa desestruturação contratual profissional ocorre uma alta

rotatividade de professores contratados, principalmente os das disciplinas técnicas profissionais que atuam na instituição, além disso, também existe uma outra diferença de remuneração entre os REDA contratados como professor regente de sala de aula e os professores contratados como preceptores de estágios, inviabilizando a formação de um verdadeiro e eficiente vínculo desses profissionais com a participação na elaboração e no planejamento pedagógico proposto pela instituição e com a comunidade discente.

Ratificando esse entendimento, Shiroma e Filho (2011) menciona que "boa parte dos professores que atuam em EPT, inclusive PROEJA, nas redes estaduais, têm contratos de trabalho temporários. A marca destes contratos é a precariedade salarial e a incerteza, na medida em que podem não ser renovados para o ano letivo seguinte".

Outra questão observada que influencia a concepção e implementação do currículo integrado, tem relação com as modalidades de ensino ofertado pela instituição. A entidade em questão oferta seus cursos nas modalidade Educação Profissional Integrado – EPI, que é a formação técnica integrada ofertada aos alunos que já concluíram o Ensino Fundamental e estão ingressando no ensino médio, o aluno cursa o ensino médio e o ensino profissional/técnico juntos. Oferta também, a modalidade Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio – PROSUB / SUBSEQUENTE, que é a formação para os alunos que já finalizaram o ensino médio e buscam ingressar rapidamente no mercado de trabalho ou que já estão no mercado de trabalho e buscam uma nova qualificação, podendo ser ofertada no mesmo estabelecimento onde o ensino médio foi completado, ou por outra entidade, tendo como exigência apenas, que já tenha concluído o ensino médio. E por fim, é ofertado a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que é destinado aos jovens acima de 18 anos, que ainda não tenham cursado o ensino médio ou que possua o ensino médio incompleto, possibilitando que cursem o ensino médio vinculado à habilitação profissional (BRASIL, 2021).

Conforme observação indireta e analise baseada na vivência e no cotidiano no ambiente escolar do CEEP-Itabuna, são vários os elementos questionáveis relacionados os tipos e as características das modalidades de ensino e que podem exercer influências na concepção e implementação do currículo integrado, entre eles destacamos as diferenças existentes entre seus públicos, não apenas na idade, mas também no comportamento, visão de mundo e diferença nos níveis de compreensão e de aprendizagem. Enquanto, o público do EPI é composto por alunos adolescentes em que tem muita disposição, intensidade e tempo disponível para participar de qualquer estratégia pedagógica proposta, com uma duração de curso mais longo e com o nível de entendimento mais flexível.

Já o público do PROSUB, é composto por alunos na idade adulta, que já estão ou

estiveram no campo de trabalho, com pouco tempo disponível, queixando-se de cansaço físico e mental para participarem das elaborações e execuções das atividades propostas, além de preferirem participar de propostas organizadas pelos professores com contornos já preestabelecidas, possuem nível de entendimento já desenvolvido e com uma ampla compreensão de visão de mundo.

E por fim, o público do PROEJA, é composta por alunos com idades na sua maioria mais elevada, com apenas o nível de formação escolar fundamental, muitos deles com muitos anos sem frequentar uma sala de aula e apresenta um déficit no nível de compreensão e entendimento.

Nessa perspectiva kozow (2014), corrobora relatando que:

> Uma das principais colocações observações dos docentes que atuam junto ao Proeja é a de que não estão preparados para trabalhar com o tipo de alunos que aí se encontram, isto é, que as características desses discentes os obrigam a procurar mudar ou diferenciar a prática até então empregada nas aulas das distintas disciplinas ministradas. Essas características se referem a fatos diversos, tais como o de que muitos alunos estiveram por vários anos fora da escola, que alguns possam supostamente apresentar distúrbios de aprendizagem, além de outros aspectos não menos importantes.

Percebemos então, que por estar admitindo alunos de diferentes idades, com desigualdade no nível de compreensão e entendimento e ainda com problemas distintos no processo de ensino-aprendizagem afetados pela realidade de que muitos desses alunos estiveram distantes das práticas educacionais por muitos anos, essas diferenças de públicos para ser lecionado e aplicado as mesmas metodologias e conteúdos tem causado conflitos entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores e estudantes, porque muitos alunos especialmente os do PROEJA necessitam, indiscutivelmente, de metodologias e intervenções diferenciadas, além de disponibilidade de tempo. Isso tem por consequência uma enorme dificuldade de conseguir a adesão dos alunos às práticas pedagógicas interdisciplinares elaboradas e propostas pelos professores, pois todos os professores, tanto da base, quanto das especificas lecionam em todas as modalidades de ensino, essa resistência na participação é devido principalmente no que se refere ao entendimento e compreensão do que está sendo solicitado e sugestionados para implementação dos mecanismos e atividades interdisciplinares, ou seja, a maioria não compreende o que está sendo proposto pelo professor.

Em confirmação a esse entendimento, Shiroma e Filho (2011), diz que:

> A heterogeneidade dos alunos no que tange à faixa etária e escolaridade

> anterior os Jovens e adultos chegam a estes cursos motivados por interesses distintos, evadiram da escola por diferentes razões, mas desejam dar continuidade aos estudos e se qualificar para terem mais chances no mercado de trabalho ou acessarem o ensino superior. A composição heterogênea do alunado do PROEJA demanda redobrado empenho dos professores para construírem metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem, também no espaço da EJA, as experiências vividas pelos alunos de múltiplas exclusões.129

Ainda também, na observação indireta do cotidiano institucional percebemos que na tentativa de implementar o Currículo Integrado, os professores e gestão do CEEP, criam e/ou estimulam a realização de ações e práticas conjuntas, tais como: Feiras de saúde, festival gastronômico e elaboração de projetos diversos, buscando sempre a participação de todas as disciplinas, mas nem sempre conseguem a adesão de todos os professores e disciplinas. Porém, entendemos que para a proposta de currículo integrado ser implementado com eficiência e eficácia é necessário o engajamento de todos os profissionais que integram essa modalidade, como é descrito por Almeida, (2019), informando que para uma efetivação da EPTNM é necessário que aconteça a integração dos currículos das disciplinas básicas e técnicas, proporcionando conhecimentos de forma integrada e verticalizada, buscando possibilitando as transmissões didáticas de forma contextualizada. Almeida (2019) relata também, que na prática cotidiana do ambiente escolar são presenciadas iniciativas distanciadas de tentativas de integração curricular por intermédio de elaboração e execução de projetos e ações com perspectivas interdisciplinares na tentativa ultrapassar os obstáculos e conectar as disciplinas técnicas e gerais.

Reconhecemos que a conexão teoria/prática é suma importância para a construção do conhecimento e a melhor qualificação do futuro profissional, pois, possibilita uma melhor compreensão da realidade profissional, além de vivenciar como será a sua futura atuação no mundo e no campo do trabalho, conhecendo na prática as particularidades das atribuições produtivas da vindoura. Essas atividades práticas assume uma grande relevância na formação profissional, pois além de oportunizar a vivências e a aquisição de experiências direcionam os alunos a desenvolver consciência crítica e reflexiva, sobre as problematizações do trabalho enquanto conexão da ciência e a técnica-prática, promovendo e facilitando o desenvolvimento da emancipação profissional.

O PPP do CEEP, Itabuna se apresenta como um marco norteador para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e de formação dos estudantes, em uma perspectiva inter/transdisciplinar e transversal, de estrutura e organização de um currículo integrado nos cursos que oferta.

Nesse sentido, busca a articulação entre as disciplinas, promovendo por intermédio da interdiciplinaridade a construção e implementação do currículo integrado nos cursos, com ampliação de metodologias e tecnologias aplicadas no desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos, de forma inter/transdisciplinar, além da inserção de temas transversais e pertinentes ao desenvolvimento de conhecimentos teóricos, práticos e profissionais.

Concordando com Mello (2004), que descreve que o ensino interdisciplinar tem que proporcionar práticas e vivências de contextos efetivos para que sejam confrontados aplicando determinados conhecimentos e competências, o que direciona a concepção de contextualização, que é "uma estratégia fundamental para a construção de significações" (MELLO, 2004, p.8). A interdisciplinaridade é a articulação entre as disciplinas almejando um objetivo em comum, propositando a construção de maior e mais amplo conhecimento, ultrapassando os obstáculos e as fronteiras determinadas por cada disciplina, e, porém, a sua eficácia só será alcançada se os propósitos educacionais prenunciados pela instituição de ensino serem atingidas.

Vale ressaltar, que a interdisciplinaridade é um dos alicerces importantes que auxilia a sustentação tanto da concepção, mas principalmente da implementação eficaz do currículo integrado, e a sua desarticulação ou falta de execução é a principal integrante da problematização e objetivação deste trabalho de pesquisa, pois na prática cotidiana do desenvolvimento dos trabalhos escolar percebemos e escutamos as dificuldades dos professores de implementar essa prática isso devidos a vários problemas e situações corroboradas pelos autores Carminatti e Del Piño (2015) que no seu trabalho de pesquisa sobre a implementação da interdisciplinaridade verificaram que os maiores problemas relatados que dificultam a prática interdisciplinar na escola são:

> a falta de tempo para planejamento coletivo, as dificuldades em compatibilizar os horários dos docentes para esse planejamento e a diversidade de formação dos professores. Além disso, a insegurança acerca das mudanças propostas e a incompreensão sobre as mesmas são entraves ao exercício interdisciplinar.

Ainda na perspectiva da interdisciplinaridade, Oliveira e Caldeira (2014), relata que os colóquios para participação e discussões públicas e coletivas são imprescindíveis para a implementação da proposta interdisciplinar, pois oportuniza aos docentes a partilha das dificuldades encontradas e a compartilhamento de ideias. Nessa mesma direção, no que se refere a falta de planejamento coletivo descreve Carminatti e Del Piño (2015), que "a falta de planejamento coletivo nas ações interdisciplinares se constitui num grande problema, visto que os saberes da experiência trocados nesse tipo de encontro dão suporte ao progresso das

atividades interdisciplinares, além de fomentar a atitude interdisciplinar."

Portanto, o Projeto Pedagógico Institucional do CEEP, Itabuna deseja ser um documento vivo, com referências para as ações educativas, pois é a síntese de uma visão de mundo da comunidade, contendo a percepção da educação frente à nova conjuntura tecnológica de um mundo globalizado, indicando, considerando esta análise conjuntural, as finalidades da educação técnica/tecnológica e o perfil do profissional que deverá ser formado. Com base nestes elementos, posiciona-se quanto aos princípios do ensino (organização didática, níveis e modalidades), da gestão da Instituição, a política de formação e o processo de acompanhamento e avaliação, constituindo-se em documento que deverá ser, constantemente, visitado e atualizado pela Comunidade Acadêmica do CEEP, Itabuna (BAHIA, 2008).

Está em construção uma nova atualização do PPP, desde 2019, que busca incluir a nova Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na LDB n. 9.394/1996 e pela Lei n.º 13.415/2017. Conforme orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (SUPROTE), para atender às mudanças didático-pedagógicas, de ofertas de cursos e busca de informações da comunidade escolar, e da local, sobre atuais processos didático-pedagógicos.

Diante dos entendimentos e percepções apresentadas, conseguimos compreender a concepção e a implementação do currículo integrado como um percurso e um mecanismo que promove, propicia e incentiva o desenvolvimento de um processo formativo que aproxime e inclua o aluno à sua realidade possibilitando e estimulando sua atuação sobre tal realidade. Sendo assim, consideramos existem diversos elementos e dificuldades que podem influenciar e até mesmo interferir na concepção e implementação do currículo integrado e que criativos mecanismos devem ser utilizados como instrumentos que favorecem e colaborem para à integração curricular, possibilitando a conexão entre as diferentes áreas do conhecimento.

Para que ocorra a superação das dificuldade e obstáculos na concepção e implementação do currículo integrado, está no engajamento de todos os atores, dos professores que superando suas desmotivação, dos alunos que compreenda da sua relevância na construção do seu próprio percurso formativo, dos gestores buscando oferecer melhores condições de trabalho, estimulando seu corpo docente e da administração pública, concedendo segurança jurídica/trabalhista e profissional para que os professores estejam capacitados, melhor remunerado, com tranquilidade para elaborar e exultar suas práticas pedagógicas. Como afirma Silva (2014), que a procura por resultados aos desafios e dificuldades encontradas e que são

apresentados pelo currículo integrado competirá aos indivíduos implicados no processo a tomada de decisões sobre as escolhas das metodologias e práticas a serem adotadas. Assim sendo, é importantíssimo que todos possuam a compreensão e entendimento dos objetivos a serem alcançados e da função que cada um deve exercer na construção das metodologias a serem implementadas. A sua eficiência será possível, mediante às ações sistemáticas de planejamento, discursões, reflexões e entendimentos em que todos os participantes aceitem, considerem e respeitem as diversidades sociais, culturais, politicas, sexuais, étnicas, etc., e todos estejam abertos às mudanças, atualizações e inovações no espaço educacional.

CONSIDEÇÕES FINAIS

O estudo buscou desenvolver uma análise discursiva sobre a concepção e implementação do currículo integrado nos cursos do ensino médio integrado a educação profissional no âmbito dos documentos oficiais e do PPP do Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde.

A história da educação profissional no Brasil reflete a divergência constante da dualidade pedagógica quando se refere ao ensino da formação profissional no mesmo ambiente da que a formação geral, com a empregabilidade das mesmas tecnologias, relevância e preparo intelectual. (CIAVATTA, 2005, p.87).

Com o atual entendimento de que devemos ter uma maior compreensão sobre o funcionamento social do universo educacional e escolar, sua dinâmica e suas complexidades, diversas ações propõem o diálogo entre os conhecimentos, entre essas ações está em importante debate "o currículo integrado" que surge como uma proposta, idealizada e consolidada no âmbito curricular, principalmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como um instrumento possível para a suplantação do dualismo e da fragmentação educacional (RAMOS, 2005).

Machado (2009) declara que o currículo integrado é uma orientação que tem por proposito a articulação entre conteúdos que evidenciam estruturas diferentes, porém reconhecidas. No que se refere o currículo integrado da Educação Profissional, tais conteúdos, a serem relacionados são intitulados de gerais e específicos/profissionais. Para que esse processo de integração curricular seja eficiente, é importante que a proximidade entre as áreas do conhecimento se evidencie de forma continua, objetivando o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem organizadas, pelo qual, o desempenho de cada disciplina deve condensar uma parte da estrutura de um todo.

Notadamente, a elaboração e a execução da proposta de integração curricular se tornaram um grande desafio para a comunidade educacional, pois deve ser planejado não apenas objetivando a transmissão dos conhecimentos gerais e específicos da formação técnica, mas que também, reconheça e atenda os processos de transformações que estão ocorrendo na sociedade, atentando para a diversidade, heterogeneidade e peculiaridades de cada sujeito pertencente à conjuntura educacional moderno.

A compreensão de currículo é entendida por diferentes perspectivas, percorrendo desde o entendimento da Teoria Tradicional, a qual apresenta a verdade como algo definitivo, inflexível, única e absoluta independente do tempo, espaço e ambiente da sua idealização; perpassando

também, a Teoria Crítica que procura à questionar o conhecimento até então engessado e inflexivo de currículo, visto que, expondo não apenas os definições pedagógicas e de ensino, mas principalmente introduzindo no processo de aprendizagem as ideologias do saber e poder; até chegar na Teoria Pós-Crítica, que propõe a possibilidade de se construir diversas verdades, concebendo a oportunidade de se observar o mundo, a realidade, o conhecimento, a vida de outras perspectivas. E para isso, é fundamental elaborar e pensar em um currículo inovador, que se comprometa com as diversidades culturais, com a formação de indivíduos pensantes, críticos, emancipados e criativos.

Corroborando na sustentação da concepção do currículo nas perspectivas das teorias pós-críticas, outros elementos também foram apresentados e desenvolvidos como o entendimento do currículo como discurso e sua relação com o saber e poder, teorias pós -estruturalista e a teoria pós-modernidade, todas essas perspectivas foram analisadas sob óptica da subjetividade idealizada pelo filosofo francês Michael Foucault.

O currículo como discurso é descrito como sendo parte de uma representação sistematizada, com um conjunto de regras sobre o que é permitido e o que não é, o que é considerado conhecimento e o que não o é, o que é aceito ou reprovado no estabelecimento escolar. Para Foucault (2011), tais instrumentos de exclusão do discurso que são o saber e o poder, estão expostos e são influentes nos currículos escolares, controlando os princípios de categorização, organização e distribuição, sendo a linguagem, a ferramenta essencial para produzir significados, ou seja, sentido para o conhecimento transmitido pela instituição escolar.

Na perspectiva pós-estruturalista, o currículo valoriza os diálogos e discursões dos temas antes julgados como inadequados ou desnecessários para serem discutidos no espaço escolar. Problematizando os discursos hegemônicos considerados até então como únicos e verdadeiros, ultrapassando os limites do é ofertado de forma efetivada, concreta e limitada (SILVA, 2006). Já na perspectiva pós-moderna o currículo questiona a ideia de uma consciência unitária, autocentrada, edificada sobre utopias e generalização, propondo um desequilíbrio dos conceitos preestabelecidos, questionando as práticas consideradas obrigatórias e naturalizadas que estão embutidas nos ambientes escolares. (SILVA, 2006, p. 2).

Portanto, o currículo nas teorias pós-críticas baseada na subjetividades conforme a visão foucaultiana, o currículo é definido como uma prática discursiva, que é entendido como uma representação da realidade (re)criada, na qual se desenvolvem as relações de saber-poder, verdade e dominação, tais idealizações são apoiadas nas perspectivas das teorias pós - estruturalistas e pós – modernidade, tendo como objetivo a concepção de um currículo que supere os aspectos tradicionais e propondo a flexibilidade no atendimento e respeito à

diversidade social e cultural dos alunos e que auxilie na construção de identidade.

Atualmente, percebendo a necessidade de se tentar compreender as transformações e as dinâmicas sociais, com suas complexidades, várias propostas tem surgido na tentativa de facilitar à conjunção e a comunicação entre os conhecimentos, entre tais propostas, o currículo integrado que é uma proposta direcionada principalmente ao contexto da Educação Profissional, sendo a mais importante ferramenta para suplantar a dualidade da educação geral e profissional e a fragmentação dos conhecimentos.

Como descreve Machado (2009), que apresenta o currículo integrado como uma orientação que objetiva a articulação entre conteúdos que possuem configurações diferenciadas, embora reconhecidas, não são inflexivas. No campo da Educação Profissional, tais argumentos são organizados e denominados como disciplinas de conhecimentos gerais e disciplinas de conhecimentos especificas ou profissionais. E para que ocorra a integração curricular com eficiência, é indispensável que ocorra a aproximação entre os ramos do conhecimento de forma continua, objetivando o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem estruturadas, na qual à ação ou atividade de cada disciplina reproduza uma parte da estrutura de um todo.

Diante, o entendimento do currículo integrado e da educação profissional sob as perspectivas dos documentos e legislações oficiais demostra-se que a educação profissional e a concepção do currículo integrado seguem as orientações dos principais documentos legais educacionais como a LDB, na qual o currículo da Educação Básica é composto por uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, que deverá considerar e contemplar as diferentes características regionais, econômicas, culturais e sociais do país. Observando também, a BNCC que apresenta uma organização curricular flexível para o ensino médio, com proposta de disponibilizar para a sociedade a oferta de diferentes itinerários formativos, com flexibilização viabilizando que o estudante trace a sua trajetória de formação. Também, a Lei 13.415 / 2017 – Novo Ensino Médio, que definiu uma nova organização curricular, mais flexível, contemplando a BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. E a Resolução nº 1 / 2021 – As Diretrizes curriculares da educação profissional, que apresenta a concepção do currículo, com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, concedendo a o direito e a responsabilidade de cada instituição e rede de ensino pública ou privada, a elaboração do currículo.

No estado da Bahia a Educação Profissional por intermédio da sua legislações de base (Pano Estadual de Educação – PEE, 2016 e Documento Curricular Referencial da Bahia - DRCB “Currículo Bahia” – 2022) e seu órgãos competentes (Superintendência da Educação

Profissional – SUPROF), na tentativa de transpor a dualidade educacional, construída historicamente nos currículos e, enaltecendo o patrimônio cultural dos conhecimentos humanos, sociais, científicos e profissionais, estabelece a concepção de um currículo integrado, que supera a dicotomia entre o pensar/intelectual e o fazer/laboral, e a hierarquia entre os componentes curriculares, direcionados para a contextualização, a interdisciplinaridade e outras formas de interação e articulação, entre diferentes campos de saberes específicos com maior possibilidade de assegurar a formação integral.

A concepção e a implementação do currículo integrado em uma instituição de Educação Profissional têm que possibilitar a integração entre a formação geral, profissional e política/social. Nesse sentido, esse estudo fez a análise do Projeto Político Pedagógico na unidade de ensino Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde situado na cidade de Itabuna-Ba.

Após a análise e as observações indiretas percebe-se que existem inúmeras dificuldades que podem influenciar e até interferir a elaboração e a implementação do currículo integrado, entendemos que tais problemas, estão vinculados ao seu processo histórico com a formação na visão ainda tecnicista. A sua organização, ainda ocorre de forma fragmentada, com as disciplinas sendo as emissárias de conteúdos de ensino, isoladas entre si e desconectadas na sua maioria das vezes da realidade dos alunos. Em vista disso, a elaboração e execução das práticas interdisciplinares, tornam-se inviáveis, devido que os planejamentos e as organizações metodológicas de ensino-aprendizagem vão de encontro as fundações e diferenças o cotidiano do alunado e os conceitos teóricos (RAMOS, 2005).

Muitos desses desafios obrigam aos professores, que muitas vezes se encontram desmotivados devido à insegurança contratual e desigualdade de remuneração, que na sua prática docente no ambiente da sala de aula e nas suas ações pedagógicas a materialização de novos métodos e estratégias, que possam alcançar um modelo de prática socializadora do conhecimento que consiga a adesão os alunos, gestão e demais professores das outras disciplinas.

Percebemos ainda, que são inúmeras as possibilidades de estratégias que podem ser criadas, desenvolvidas ou compartilhadas para a implementação das práticas integradoras e interdisciplinares na perspectiva da Educação Profissional integrada ao ensino médio, entretanto, percebemos que a realização de articular práticas que compreendem uma formação humana em sua totalidade não é tarefa fácil. Isso nos é demonstrado, com a baixa adesão do alunado às atividades e projetos de integração, devido as diferenças das modalidades de ensino,

e dos componentes das turmas que se distinguem por idade, por interesses pessoais e profissionais e até por visão de mundo social e do trabalho.

A nossa análise é que a maioria dessas práticas integradoras estão baseadas nas atividades e projetos interdisciplinares como iniciativas de integração. Compreendemos que as práticas integradoras descrita no PPP – CEEP-Itabuna, buscam (re)significar as estratégias de ensino-aprendizagem com o objetivo de proporcionar, possibilitar e impulsionar uma educação com o ensino organizado na perspectiva de integração entre disciplinas técnicas/profissionais e de cunho geral/base, isto é, em concordância e seguindo as orientações das diretrizes do Ensino Médio e demais legislações, para uma formação, não apenas técnica, mas, sobretudo, com competência e habilidades intelectuais com aspectos mais humanizados, sociais, críticas e dinâmicas.

Para que aconteça uma concepção e uma implementação da integração curricular exige uma modificação de atitude e postura de todos os atores envolvidos no processo educativo. É primordial o rompimento com o paradigma estrutural do conhecimento, além, da disposição dos indivíduos pertencentes aos processos de ensino-aprendizagem para a vencer a fragmentação dos conhecimentos preexistente, buscando se empenhar para a promoção de inter-relações entre os campos de conhecimentos, de forma que se elabore, nas estratégias educativas e práticas pedagógicas, uma compreensão completa, geral e profunda do conhecimento (MACHADO, 2009).

Com base nos argumentos analisados e percepções apresentadas neste estudo, podemos perceber e constatar que a concepção e a implementação do currículo integrado como uma possibilidade concreta e efetiva, pode e deve ser usado como ferramenta de desenvolvimento curricular que facilita o processo formativo que é capaz de unir integrando o aluno/indivíduo à sua realidade cotidiana e social e orienta-lo a como deve agir sobre sua realidade.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Marcia; GONÇALVES, Josiane. **Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista:** breve percurso de sua história e proposta. Conhecimento Online. 2017.

ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de. **Permanência e Êxito no Ensino Médio Integrado do IFG Uruaçu**: orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes. Orientador: Drª. Gene Maria Vieira Lyra-Silva. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ARAUJO, A. C. **Ensino Médio Integrado:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017.

AZEVEDO, Ana Paula Lima. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:** formação omnilateral ou unilateral?. Orientadora: Drª. Fátima Maria Nobre Lopes. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

AZEVEDO, Márcio A.; TAVARES, A. M. B. N. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. **Holos**, ano 31, v. 4, 2015.

BAHIA. Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016. **Plano Estadual de Educação da Bahia**. Diário Oficial do Estado. Salvador, 12 maio 2016. Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/anexos/84064/Lei13559.pdf. Acesso em: 23.03.2022.

BAHIA. Secretária da Educação do Estado da. **Documento Curricular Referencial da Bahia da Etapa do Ensino Médio – 1ª versão, o "Currículo Bahia"**. Bahia, 2021 (Consulta Pública).

BAHIA. Secretária da Educação do Estado da. **Educação Profissional da Bahia Trabalho, Educação e Desenvolvimento**. Legislação Básica 2010-2011.

BAHIA. Secretária da Educação do Estado da. **Resolução CEE Nº 172, de 07 de novembro de 2017.** Fixa normas complementares para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino da Bahia e dá outras providências.

BAHIA. Secretária da Educação do Estado da. Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica - SUPROT. **Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia, o "Currículo Bahia"**. Bahia, 2018.

BAHIA. Secretária da Educação do Estado da. **Lei Nº 10.955 de 21 de dezembro de 2007.** Modifica a estrutura organizacional e de cargos em comissão da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, disciplina o Fundo Financeiro da Previdência Social dos Servidores Públicos do Estado da Bahia e o Fundo Previdenciário dos Servidores Públicos do Estado da Bahia, em observância ao art. 249, da Constituição Federal de 1988, e dá outras providências.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Teorias e práticas do currículo.** Indaial Uniasselvi, 2013.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação Profissional: novos rumos. **Revista Ibero-Americana**, n. 20, mai./ago. 1999.

BRASI. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril.** Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1995, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Decreto nº. 439, de 31 de maio de 1890**. Estabelece as bases para a organização da assistência á infância desvalida.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 12 ago.1971

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológic**a - Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16 de 21 de janeiro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 3/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021** - Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

CARMINATTI, B.; DEL PINO, J. C. Concepções dos professores da área das Ciências da Natureza acerca da construção da interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico: a contribuição dos saberes docentes na realidade de duas escolas do norte gaúcho. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 103-125, 2015.

CASTRO, L. B; CUNHA JUNHOR, A. S. Panorama histórico da Educação Profissional no Brasil: do cenário nacional, ao contexto do estado da Bahia. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 24, 2020b.

CASTRO, L. B; CUNHA JUNHOR, A. S. Políticas e Educação Profissional no contexto da rede estadual da Bahia. **Revista Eletrônica Cientifica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 6, n. 18, out. 2020a.

CIAVATTA, Maria**.** A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

CNCT, CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS. Disponível em: http://cnct.mec.gov.br/. Acessado em: 08.03.2022.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo:** pesquisas pós-críticas em educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, E. H. Lacerda. Educação Profissional e a reforma do Ensino Médio: Lei 13.415/2017. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633 – 1652, out./dez. 2018.

CRUZ, Bruna Paula da; BORGES, João Felipe Barbosa; VIANA, Ana Paula Rocha; FREITAS NETO, Michele Maria; BARROS, Fabiana Castro Carvalho. **O Projeto Integrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Itaperuna, RJ: uma experiência em integração e interdisciplinaridade.** In: Educação & Tecnologia, v. 20, p. 45-58, 2015.

CUNHA, L.A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, out./dez. 2014.
CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp, 2000.

DCRB - Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Consulta Pública, 2021.

DUARTE, Ruy Jose Braga; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A organização da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na rede pública estadual de Educação Profissional da Bahia**. IV colóquio nacional e I colóquio internacional. Natal, RN – 24 a 27 de Julho de 2017

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobreinterdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n.1, out. 2011.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil** (Vol. 1). Rio de Janeiro: ETN, 1961.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981). Edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. RJ: Vozes, 2010.

FRIGOTTO, G. Prefácio. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje.** Rio de Janeiro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H. da. CONCEIÇÃO, M. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação - CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In.:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMELEIRA, E. F. de Andrade; MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: Notas Críticas sobre os rumos da Travessia (2007 – 2016). **Educação Analítica**, v. 3, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

GOMES, A. V. Amaral. Contratação Temporária de Professores nas redes públicas de educação Básica e o cumprimento da Estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação. Consultoria Legislativa de Educação, Cultura e Deporto. Julho de 2019.

INEP/MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica 2020. Brasília-DF: MEC, 2021.
INEP/MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020**. Brasília-DF: MEC, 2021.

KOZOW, Lucia. Proeja: Prática Docente diferenciada. **Caminhando com o PROEJA: Reflexões, desafios, atitudes.** IFAL – Campus MD. Pag 106. 2014

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, mai./ago., p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, CIIE, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth**. Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro; MATHEUS, Danielle dos Santos. O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, Rj. **Revista Pro-Posições**, v. 22, n. 2, mai./ago. 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2009.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo do tempo. Jundiaí: Paco Editorial, 2016

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIN, Andrea Cristina; JUNGER, Alex Baubel; ASSYAG, Rosana Matsushita; AMARAL, Luiz Henrique. A Educação Profissional no Brasil: breve histórico do artifície nas casas de moeda ao profissional tecnólogico amparado pela LDB de 1996. **Revista Humanidade e Inovação**, v. 6, n. 2, 2019.

MELLO, L S. M. Pesquisa interdisciplinar: **um processo em constru(a)ção**. Campo

GrandeMS: Editora UFMS, 2004.

MINAYO, M. C. S (ORG). **Pesquisa social:** teoria, metódo e Criatividade. Rio de Janeiro: Rj. Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.
MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. São Paulo: Vozes, 2014.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, ano 23, v. 2, 2007.

NASCIMENTO, Lucineide Soares do. **O currículo pós-moderno e suas relações com a cultura, a linguagem, a identidade, o conhecimento e o poder**. Margens (UFPA), BELÈM – PARÁ, p. 5-217, 2004.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 2. p. 390-405, nov. 2016.

OLIVEIRA, T. B.; CALDEIRA, A. M. de A. Colaborações de uma proposta de ensino e aprendizagem interdisciplinar e contextualizada sob a perspectiva de uma professora de biologia: possibilidades de elaboração e avaliação de um trabalho coletivo. **Investigações em Ensino de Ciências (Online)**, v. 19, p. 541-551, 2014.

PACHECO, E. F. Hennerich. Aspectos históricos das teorias do currículo. EDUCARE – XIII Congresso Nacional de Educação – Formação de Professores: contesto, sentidos e práticas, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná,** Curitiba 2005.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O governo da infância:** práticas de alfabetização no Estado da Bahia. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PPP-CEEP, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnológia em Saúde.** Itabuna-Bahia. 2018-2019.

PUTNAM, R. **Comunidade e democracia:** a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

Rafaela Boni, B., Júnio Lessa Gonçalves, H., & Inês Novaes, J. (2021). Trabalho e Educação Profissional: Um Olhar Marxista. **Revista Ifes Ciência,** *5*(2), 21-41.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Ciência, Trabalho e Cultura na Relação entre Educação Profissional e Educação Básica. *In.:* MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para Ensino Médio em suas modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set. 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1980.

SALDANHA, L. de L. W; OLIVEIRA, R. de C. da S. **A Política Pública de Educação Profissional Integrada no Paraná (2003-2008):** Concepção e Ações**,** texto apresentado no IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia de 26 a 29 de outubro de 2009 PUCPR.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA, M. A. M. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. *In.:* CARVALHO, M. L. M (Org.) **Cultura, saberes e práticas:** memórias e história da educação profissional. São Paulo, 2011.

SEED/DEP. **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional**, Curitiba, PR. 2005.

SHAW, G. L.; ROCHA, J. B. T. Tentativa de construção de uma prática docente interdisciplinar em ciências. **Experiências em Ensino de Ciências** (UFRGS), v. 12, p. 95-126, 2017.

SHIROMA, Eneide Oto; FILHO, Domingos L. Lima. **Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA**. Educação e Sociedade, Campanas, V. 32, N 116, p. 725-743. junho – setembro, 2011

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Brasília: IFRN, 2009.

SILVA, Cláudio de Souza. **Representações sociais sobre o ensino médio integrado:** subsídios para políticas públicas em educação profissional na Bahia. Salvador, 2014.

SILVA, M. R. da. Currículo e formação humana: racionalidade e adaptação. *In.:* **Currículo e Competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno. *In:* VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Bárbara-Christine Nentwig & SILVA, Sylvio Bandeira Bandeira de Mello. **Estudos Sobre Globalização, Território e Bahia.** Salvador, EDUFBA, Mestrado em Geografia, Departamento de Geografia, 2003.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira.** Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Maria Aparecida da. **Currículo para além da pós-modernidade**. 29ª Reunião Anual da Anped, 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. **Um olhar sobre a prática docente no Ensino Médio Integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco.** Orientador: Drª. Iranete Maria da Silva Lima. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível**. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo J. **Critica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

VIEIRA, Alboni M. Pianousk; SOUZA JUNIOR, Antônio de. **A Educação Profissional no Brasil**. Interações, n. 40, p. 152-69, 2016.