

As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) no Currículo Integrado do IFBA – Campus Brumado: Tensões, Aproximações e Limites à Ação Pedagógica

Articulating Professional Practices (PPA) in the Integrated Curriculum of IFBA – Brumado Campus: Tensions, Approaches and Limits to Pedagogical Action

Recebido: 29/03/2023 | Revisado:
12/05/2023 | Aceito: 13/05/2023 |
Publicado: 29/06/2023

Jádson Fábio de Araújo Marques
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3157-3114>
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia
E-mail: jadsonfmarques@gmail.com

Tatyanne Gomes Marques
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3076-3220>
Universidade do Estado da Bahia. Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia.
E-mail: tatygmarques@yahoo.com.br

Como citar: MARQUES, J. F. A.;
MARQUES, T. G.; As Práticas Profissionais
Articuladoras (PPA) no Currículo Integrado
do IFBA – Campus Brumado: Tensões,
Aproximações e Limites à Ação
Pedagógica. **Revista Brasileira da
Educação Profissional e Tecnológica**,
[S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-17 e15236, Jun. 2023.
ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os elementos que promovem ou dificultam a inserção das PPA's como uma proposta institucional para fortalecimento da articulação no currículo de EMI do IFBA – Campus Brumado. A metodologia consistiu na coleta de dados por meio de entrevistas. A análise e interpretação dos dados relacionou-se com a análise qualitativa de conteúdo, pautando-se no MHD como método estruturante. Os resultados da pesquisa mostram que o funcionamento dos currículos de EMI, assim como os próprios IFs, se dão à base da contradição. A PPA, apesar de suas contradições, tem se demonstrado como uma alternativa que tem contribuído para a consolidação do EMI e o fortalecimento da interdisciplinaridade nos cursos.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; integração curricular; Prática Profissional Articuladora; Instituto Federal.

Abstract

This article aims to analyze the elements that promote or hinder the insertion of PPA's as an institutional proposal to strengthen articulation in the EMI curriculum at IFBA – Campus Brumado. The methodology consisted of data collection through interviews. Data analysis and interpretation was related to qualitative content analysis, based on MHD as a structuring method. The research results show that the functioning of EMI curriculum, as well as the IFs themselves, is based on contradiction. The PPA, despite its contradictions, has been shown to be an alternative that has contributed to the consolidation of the EMI and the strengthening of interdisciplinarity in the courses.

Keywords: Integrated High School; curriculum integration; Articulating Professional Practice; Federal Institute.

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Concebidos como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico científica, os IFs foram criados com objetivo de atender a necessidade de institucionalização definitiva da Educação Profissional Técnica (EPT) como política pública (BRASIL, 2010). Dentre suas obrigatoriedades legais está a garantia de, no mínimo, 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada, que é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, efetuando-se matrícula única para cada estudante.

O Ensino Médio Integrado (EMI) dos IFs, conceitualmente, apoia-se em uma concepção de educação pautada em uma formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida — o trabalho, a ciência e a cultura — no processo formativo (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Pauta-se no princípio da politecnia de Saviani (1989), tratando-se do domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo também como expoentes Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os quais definem o papel do 2º grau (atualmente denominado de Ensino Médio) como orientador para a recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho.

É uma concepção que se contrapõe a uma “formação de ótica individualista, fragmentária - sequer habilite o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração” (FRIGOTTO, 2001, p. 80). A politecnia associada à formação integrada tem suas bases no pensamento de Marx, o qual compreende a educação orientada pela união entre ensino e trabalho, com necessidade de combinar a educação mental, corporal e tecnológica. É uma visão que se funda, ainda, no pensamento de Gramsci, que concebe a ideia de escola unitária ou de formação humanista, ou de cultura geral, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente), além do desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento intelectual (FERRETI, 2009).

Este trabalho pauta-se na ideia de que a Educação Profissional, enquanto política pública, é marcada por uma dualidade histórica e pelo embate entre o capitalismo dependente e o projeto de desenvolvimento nacional. Esta dualidade está representada por uma função de reprodução de classes da educação (MOURA, 2008). Assim, a educação profissional tem um caráter mais instrumental, voltada aos/às filhos(as) da classe trabalhadora e servindo à formação de mão de obra. Por outro lado, a educação básica tem caráter mais propedêutico e é dirigida à formação das elites. Os IFs, enquanto espaço público educacional, refletem tanto a dualidade estrutural da educação nacional quanto as disputas no âmbito do controle estatal.

Estes embates de concepções não se dão somente no domínio da organização da política educacional em caráter nacional. São disputas que estão arraigadas também nas diretrizes curriculares de cada IF e nos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Nesta perspectiva, os currículos são concebidos como “expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema

educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Isso reflete tanto o conflito de interesses quanto os valores dominantes que regem os processos educativos.

As Práticas Profissionais Articuladoras (PPAs) foram implementadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), em 2016, mediante Resolução n.º 30, de 24 de maio de 2016, que aprovou a Instrução Normativa Pedagógica para a Reformulação Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), forma Integrada (INSTITUTO..., 2016). De acordo com o documento, as PPAs surgiram como modo de correlacionar conhecimentos da área básica e da área técnica, além de buscar a integração entre componentes curriculares destes cursos.

Com a determinação da reformulação curricular dos cursos integrados pela Resolução n.º 30/2016, a PPA foi inserida como componente curricular obrigatório. Conforme o documento, a PPA deve ter coerência com o perfil profissional do(a) egresso(a) e com o itinerário formativo, com o propósito de dar sequencialidade nas etapas formativas. Seu funcionamento requer o planejamento da organização curricular dos cursos técnicos, de modo a garantir espaço/tempo que possibilite a articulação entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação.

A PPA, em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA, tem como objetivo complementar, constituir-se em um espaço formativo por meio do qual se buscam estratégias e métodos que possibilitem, durante o itinerário formativo, a consolidação de princípios como a politecnia, a formação integral, a omnilateralidade, a interdisciplinaridade e a integração dos núcleos da organização curricular. É um componente formado por, no mínimo, quatro disciplinas estruturantes. Sua carga horária deverá ter 5% do total do curso e, não havendo previsão de outras formas de prática profissional, este percentual sobe para 10% e deve compor a matriz curricular nos três anos de curso.

O projeto da PPA deve ser desenvolvido em equipe e sua metodologia pode ocorrer por meio de visitas técnicas, oficinas, projetos integradores, estudos de casos, experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, simulações, entre outras formas de integração previstas no projeto de PPA.

Este artigo tem como objetivo analisar, em função de diálogo com gestores(as) de ensino e professores(as), o histórico e os elementos que promovem ou dificultam a inserção das PPAs como uma proposta institucional para fortalecimento da articulação no currículo de EMI do IFBA – Campus Brumado.

2 METODOLOGIA

O trabalho teve como método estruturante o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), pois compreende o mundo como movimento, pressupondo que a contradição

da realidade é a sua forma de se mover (PAULA, 1992). Diante disso, existe um nexo dialético manifesto entre epistemologia e história, por meio do qual a produção do conhecimento sempre está sujeita às contingências econômicas, políticas, sociais e culturais de sua época (FERREIRA JR., 2013). No contexto do MHD, o conhecimento é desvelado por meio da formação de categorias, que são conceitos básicos que objetivam refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações, surgindo da análise da multiplicidade dos fenômenos, pretendendo um alto grau de generalidade (CURY, 1986, p. 21).

A relação entre o MHD e o objeto de pesquisa perpassou pela análise da historicidade dos elementos que constituem as PPA no IFBA – Campus Brumado. Para isso, buscou-se considerar as contradições que envolvem sua composição, suas conexões com aspectos e objetivos da educação no Brasil, principalmente no que tange à sua ligação com a formação para o trabalho, de modo a desvelar expressões da organização do Estado e do modo de produção capitalista.

A metodologia consistiu na coleta de dados por meio de entrevistas, cujo objetivo foi compreender como foi/é a participação dos atores e atrizes locais, tanto na construção quanto na implantação e execução da proposta curricular da PPA como componente curricular obrigatório nos cursos integrados, além da colaboração do instrumento de pesquisa na identificação dos elementos que promovem ou dificultam o desenvolvimento das PPA na política curricular do *campus*.

A análise e interpretação dos dados relacionou-se com a análise qualitativa de conteúdo, conforme Bardin (2016), e foi organizada em três polos cronológicos: pré-análise; exploração do material; e tratamento de resultados, com inferência e interpretação. A categorização por meio de quadros foi utilizada como técnica de análise de conteúdo, ela consistiu na organização em conjunto de mensagens em um sistema de categorias que traduzissem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise; bem como na elaboração de um texto que manifesta os traços comuns e diferentes das diversas mensagens analisadas, possibilitando o avanço na interpretação e eventual teorização (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014).

Esta análise foi relacionada com as categorias do MHD, visto que a confecção do trabalho perpassou pelo relacionamento das questões locais com a totalidade, pautando-se na historicidade dos processos que envolvem a temática de pesquisa, tal como pela conexão com aspectos do trabalho, fatores econômicos, sociais, políticos, culturais, entre outros. Neste exercício, buscou-se identificar as contradições presentes, o apontamento dos fatores de alienação, além de descortinar o papel da hegemonia e reprodução como categorias que exercem relação direta com a educação. A mediação se fez presente na junção de categorias, dados e contradições.

O trabalho é um recorte da dissertação intitulada *As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) no currículo integrado do IFBA – Campus Brumado: tensões, aproximações e limites à ação pedagógica*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O texto que apresenta os resultados das entrevistas é polifônico, pois se organiza entrelaçando a análise às falas dos(as) participantes da pesquisa.

Os cuidados éticos foram adotados de acordo com as normativas vigentes, efetuando-se o registro e logrando aprovação nos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) da UESB e do IFBA, obtendo os Certificados de Apresentação de Apreciação

Ética (CAAE) de número 57360522.6.0000.0055 e 57360522.6.3001.5031, respectivamente.

3 PPA: TENSÕES, APROXIMAÇÕES E LIMITES À AÇÃO PEDAGÓGICA

A análise das entrevistas, em correlação com os dados recolhidos nas demais etapas e apresentados no decorrer do texto, demonstram que, quando se trata da compreensão de educação e da sua função na sociedade, a dualidade entre ensino técnico e propedêutico, ou entre uma concepção tecnicista e omnilateral do ensino integrado é uma característica prevalente. Ela se evidencia na fala de gestores(as) e docentes, refletindo que as compreensões do mundo feitas por essas pessoas são projetadas em seu exercício profissional.

Uma das principais questões levantadas pelos(as) entrevistados(as) é justamente o conflito de concepções educacionais na organização da sociedade capitalista que se reflete no currículo e nas práticas no Campus do IFBA, em Brumado, evidenciando que a luta de classes repercute também na educação. O(A) docente (DC1¹) refletiu sobre a concepção de sociedade presente na PPA e a relacionou com o histórico da educação e dos IFs, conceituando a escola como uma construção burguesa da sociedade capitalista e concluindo que “essa ideia de uma prática profissional articuladora, eu imagino que ela vem alinhada a essa tentativa de reforçar um modelo de educação equiparado a formação”.

Durante a entrevista, o(a) DC2 se questionou sobre as possibilidades de superação de uma educação que está “arraigada nas práticas disciplinares de ontem” e indicou a necessidade de uma educação que observe e “abranja estes contextos culturais, históricos, sem se esquecer da melhoria de aprendizagem dos(as) alunos(as)”. É uma concepção educacional similar à indicada pelo(a) DC1, que tratou da demanda de uma educação formativa, em contraposição à concepção burguesa de escolarização, voltada quase que exclusivamente para a formação para o mercado de trabalho.

Ao se investigar a compreensão dos(as) entrevistados(as) sobre a sua concepção de EMI e de currículo integrado, denota-se que a dualidade histórica entre formação integral e preparação para o trabalho está presente no imaginário dos(as) investigados(as). O(A) GT2, ao discorrer sobre o EMI, por exemplo, indicou que “o curso integrado é extremamente importante para poder trazer uma visão profissional para alunos do ensino médio”, assim, a inclusão de disciplinas técnicas possibilita “uma visão de mundo para estes alunos que eles não teriam só fazendo as disciplinas do médio básico”. É uma fala que reflete uma concepção dual de EMI, em que se separa formação básica e técnica e hierarquiza as áreas de conhecimento.

Ao tratar da função do EMI, o(a) GT1 ressaltou a necessidade de se “tratar o conhecimento de uma forma abrangente, relacionando as áreas para a formação do sujeito histórico-crítico, em contraposição àquela velha perspectiva tradicional,

¹ Os nomes dos(as) entrevistados(as) foram substituídos no intuito de evitar sua identificação. A sigla DC foi adotada para identificar pessoas ouvidas na condição de docente, enquanto se utilizou a abreviação GT para representar gestores(as). Um número foi inserido após a sigla para separar os(as) informantes.

positivista”, salientando a demanda por uma conciliação entre a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. É um entendimento similar ao adotado pelo(a) GT3, que indicou a exigência da interdisciplinaridade no currículo, raciocinando que “o currículo do IFBA – Campus Brumado, não é construído nesta perspectiva integradora, mas que se tem feito algumas ações que possibilitam [...] visualizar a integração”.

A questão da integração curricular no currículo de EMI foi abordada pelos(as) entrevistados(as) de forma a caracterizá-lo como um desafio, pois, de acordo com o(a) DC2, a “comunidade escolar, como um todo, não entende o que é um currículo integrado, do que que é uma educação profissional e tecnológica”. O(A) GT2, ao ser questionado(a) se determinado curso de EMI do *campus* foi construído em uma base tecnicista, refletiu que “a gente fez um curso em que a gente não tinha o conhecimento amplo de como criar um curso integrado”, demonstrando a inexperiência da equipe sobre a temática à época da construção dos currículos de EMI.

Estas perspectivas permitem concluir que, na construção dos PPCs, não houve uma compreensão ampla dos princípios relacionados ao EMI, presentes tanto nas diretrizes nacionais quanto na missão institucional do IFBA, o que repercute na própria fundamentação da PPA, que apresenta o mesmo caráter dual que caracteriza a educação nacional e os currículos de EMI da RFEPCT.

Neste contexto, os problemas presentes nos cursos de EMI, principalmente no que se refere ao currículo, surgem nas falas dos(as) entrevistados(as). O(A) DC4 concentrou sua crítica no número de componentes curriculares dos cursos e na sobrecarga que isto acarreta aos/às estudantes, afirmando que “ele já é bastante denso e exige bastante dos estudantes”, existindo “um número muito grande de disciplinas por semestre, de componentes curriculares, e isso já torna bastante cansativo”. Em sua análise, o(a) DC4 trouxe a questão do tempo de curso de EMI de quatro para três anos², que foi “para reduzir a evasão por conta da questão do vestibular, do acesso à Universidade”, evidenciando que a dualidade entre formação para o trabalho e preparação para o ensino superior refletem no tempo do curso e, conseqüentemente, na concentração de componentes curriculares nos anos letivos.

A reflexão sobre a dualidade da função do currículo de EMI também foi abordada pelo(a) GT2. Este(a) entrevistado(a) indicou que há uma desvalorização da parte técnica “até pelos próprios estudantes, em que eles deixam as disciplinas técnicas de lado, muitas vezes, de lado, para poder focar nas disciplinas do médio básico”, reconhecendo que o currículo em si, no caso do IFBA, é muito pesado. Estas questões podem ser intensificadas pela ausência/carência de interdisciplinaridade no currículo, o que o(a) DC5 acredita que “é um desafio para o professor, sempre, fazer interdisciplinaridade, pois, ninguém tem o jeito de fazer [...] na universidade também, você tem disciplinas tidas como interdisciplinar que não conversam entre si”.

Múltiplos fatores foram indicados como limites à integração curricular. O(A) DC5 atribuiu como uma possível problemática a ausência de diálogo entre os pares, o que é, segundo ele(a), ocasionado pela “questão do campus, dos docentes estarem, muitas vezes, morando em cidades diferentes”, o que gera ausência pontual de professores(as) no *campus* e dificulta o planejamento coletivo.

² A Resolução CONSUP/IFBA n.º 30/2016 determinou que a estrutura curricular do EMI teria como uma de suas características a padronização do tempo de curso em três anos letivos consecutivos.

Já o(a) DC1 apontou que a organização institucional e a carga horária docente elevada constituem um dos empecilhos à integração, pois

[...] nós temos alguns setores aqui no IFBA que não estão funcionando da forma que eles deveriam funcionar [...] um professor, quando ele chega na instituição, ele precisaria ser acolhido e orientado. [...] Esse direcionamento faria com que o planejamento do professor e o planejamento do curso estivessem alinhados.

Esta fala reflete a insatisfação com a organização administrativa do IFBA, que, de acordo com o(a) entrevistado(a), não comporta uma estrutura de suporte a novos (as) servidores (as), o que traz prejuízos à articulação curricular devido à ausência de alinhamento institucional com a finalidade de integração do próprio trabalho docente.

Antes de adentrar na temática da PPA, explorou-se, nas entrevistas, a questão da integração curricular no EMI sobre a perspectivas dos(as) docentes e gestores(as). Notou-se que a existência de ações interdisciplinares, geralmente, acontece de forma pontual, por iniciativa de alguns/algumas professores(as), o que é consubstanciado pela fala do(a) GT3 ao indicar que são ações “independentes do que está posto no currículo, que são implantadas pelo professor, que, ali dentro da experiência, faz aquele trabalho”.

O(A) GT2 apontou a demanda por diálogo entre os componentes. Sugeriu que “os PPCs precisam ser reformulados para eles conversarem, as disciplinas [...] a gente tem disciplinas que se sobrepõem [...], elas poderiam trabalhar em conjunto e ser uma carga menor para o estudante e ter esta aplicação”. Vislumbra-se que, apesar do currículo indicar o trabalho integrado, os componentes curriculares e seus conteúdos podem ter sido produzidos de forma desarticulada, o que demonstra uma relação de seu processo de construção com fatores evidenciados no decorrer da pesquisa, tais como: fragilidades no planejamento, ausência de formação inicial e continuada, inexperiência, condições de trabalho, entre outros.

O(A) DC2 pontuou como desafios para a integração um possível desconhecimento de sua concepção e de sua perspectiva histórica, cultural e social. Nesse sentido, questiona e exclama: “[...] a comunidade educacional, nós conhecemos de fato, o contexto histórico, social e econômico dos nossos alunos? Nós não conhecemos! Então o currículo integrado precisa conhecer esta realidade”. Diante deste desafio, o(a) entrevistado(a) indicou que “é preciso que os docentes e a comunidade interna entendam como se constrói o currículo integrado, além de compreender que, às vezes, a gente desenvolve uma prática integrada, mas ela ainda não é o currículo integrado”.

Evidencia-se que a integração, quando ocorre, funciona exclusivamente como uma prática pontual dentro de um currículo que é, na materialidade e contradição da realidade pedagógica, disciplinar. O(A) DC2 indicou a necessidade da destinação de carga horária docente para estudo e planejamento do currículo, pois para “você desenvolver uma prática profissional articulada, você precisa de carga horária para estudar e a construir”. Em sua avaliação sobre o contexto da interdisciplinaridade e currículo integrado no *campus*, o(a) DC2 avaliou que

Eu observo que o contexto interdisciplinar, o contexto integrado, ele possibilita melhor aprendizagem; [...] e nós estamos habituados em um modelo disciplinar em que o docente, o educador chega, define já praticamente como que vai estudar, como que vai ser; e os projetos, o objetivo é exatamente, um dos objetivos é, também, construir a aprendizagem a partir do aluno, a partir do sujeito.

O histórico de inserção das PPAs como componente curricular no *campus* do IFBA, em Brumado, coincide com a própria implantação do EMI, pois os cursos já iniciaram com este componente. A discussão sobre a introdução das PPAs foi paralela à construção dos PPCs do *campus*. Ao resgatar o histórico desse processo, o(a) GT1 indicou que “no momento em que trabalhávamos nos projetos de implementação dos cursos”, receberam a visita de uma representante do Departamento de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DEPTNM), da Pró-reitoria de Ensino (PROEN), que veio tentar alinhar a concepção de PPA escrita na Resolução n.º 30/2016 com os PPCs de cursos integrados de EMI que estavam sendo construídos no *campus*.

O(A) GT1 indicou que, após as discussões com a PROEN, chegaram a um “entendimento de que esta [a inclusão da PPA] é uma forma meio que de forçar, de garantir que você tenha minimamente uma articulação entre as áreas do conhecimento, mesmo que isto ocorra para além da PPA”. O(A) GT3 confirmou esta proximidade com representantes da PROEN durante o processo de construção dos PPCs e a inserção das PPAs. Descreveu que “primeiro a gente teve acesso a alguns documentos, e depois eles vieram [...] se reuniram com a gente, explicaram como que era [...] como oficinas”.

Evidencia-se que tanto o processo de confecção dos PPCs, quanto a inserção de PPAs e desenvolvimento de seus primeiros projetos têm enfrentado muitos percalços, principalmente pela inexperiência dos membros das comissões e da comunidade como um todo. O(A) GT2 informou que “no projeto do curso, porque tinha que entrar a PPA no projeto do curso, era obrigatório entrar, e a gente, na verdade, a gente não sabia nem como, nem do que se tratava. Até hoje os documentos institucionais eles não são claros”. O(A) GT3 corroborou essa perspectiva ao apontar que

a gente fez esta implantação, por falta desta experiência, a gente se baseia numa proposta já existente, o máximo que a gente conseguiu fazer foi adaptações [...] a partir daquela visão que a gente tem, de professor que nunca foi para a sala de aula de uma turma de integrado.

Além da inexperiência, o(a) DC3 indicou que houve conflitos em decorrência de concepções epistemológicas dos(as) docentes, necessitando de “várias reuniões de convencimento para chegar no aluno sem este conflito”.

Um dos questionamentos levados aos/às entrevistados(as) tratou da contradição de se ter um componente curricular integrador obrigatório em um curso que, por princípio, deveria ter o currículo integrado. O(A) GT1 refletiu que esta “é uma forma de dar um passo, pois é uma forma de garantir que haja minimamente uma articulação entre as áreas de conhecimento”. Ressaltou que há nisso um “papel

pedagógico porque os professores percebem o potencial que isso traz para as aulas dele, para o fazer pedagógico da escola, para o engajamento dos estudantes, tendo uma função motivadora”.

O(A) DC3 compartilha da ideia de relevância da obrigatoriedade e acredita que a “própria academia não prepara a gente para fazer este tipo de integração” e especulou que o “pessoal imaginou, quando tentou estruturar, a dificuldade dos professores de se articularem”. O(A) GT2 avaliou que se “ele [as PPAs] não fosse obrigatório, ele não seria feito”, além de indicar que o(a) estudante precisa da compreensão de que “o que ele aprendeu aqui, com o que ele aprendeu ali, vai juntar e vai dar um produto”, sendo esta uma necessidade do mercado, o que, “com a PPA a gente pode ter isso obrigatoriamente”.

O fato de o componente ser obrigatório, de acordo com o(a) GT2, força os(as) docentes a “buscar alternativas para a interdisciplinaridade”, o que não aconteceria caso não houvesse a obrigatoriedade, pois o foco do *campus* acaba sendo no ensino disciplinar, relegando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a interdisciplinaridade.

Os(as) entrevistados(as) identificaram múltiplos desafios em relação à PPA. As dificuldades começam desde o planejamento dos projetos, que aparentam ser deficientes em decorrência de fatores diversos. O(A) DC4 indicou que não há planejamento prévio adequado, pois este é realizado no próprio semestre de execução do projeto. O(A) DC2 apontou que a ausência “de reuniões semanais, por conta da carga horária docente e pelos dias, também de conseguir encontrar todo mundo”, dificulta o planejamento das atividades.

A temporalidade de desenvolvimento dos projetos aparece como outra problemática. O(A) GT3 avaliou que “a PPA está causando até prejuízos para o aprendizado dos alunos porque eles não têm começado no tempo que ela deveria começar, que é no início do ano letivo”. Os dados indicam que isto pode estar sendo acarretado pelos problemas de planejamento e ainda por uma questão institucional de falta de docentes e problemas com suas cargas horárias.

O(A) GT2, além de apontar a falta de professores(as) em áreas relevantes, opinou que a carga horária dos(as) docentes, no último ano letivo, foi afetada por um ingresso maior de pessoas com deficiência nos cursos, o que acarretou uma demanda maior por carga horária docente. Conforme disse, “o aluno tem direito a atendimento individualizado e o professor precisa dispender uma determinada quantidade de carga horária”. Para esse(a) entrevistado(a), a consequência é a diminuição do tempo em sala de aula e demanda por mais professores(as).

A falta de docentes, não ocasionada exclusivamente pelo problema citado, mas ainda pela ausência de contratações, restrições financeiras e esgotamento de convocações de professores(as) substitutos(as) sem o preenchimento das vagas disponibilizadas, causou, ainda, de acordo com informações do(a) GT2, a suspensão do componente de PPA em determinadas turmas, o que acarretará um aumento de carga horária posterior, gerando sobrecarga para os(as) estudantes.

Os dados da pesquisa apontam que uma questão complexa sobre o EMI do Campus do IFBA, em Brumado, que tem afetado o currículo e os projetos de PPA, é a limitação de recursos financeiros, a qual faz com que os cursos integrados não sejam integrais, ou seja, concentram as atividades em somente um turno. Isto ocorre

pela ausência de alimentação escolar, limitação de espaços físicos, entre outros. O(A) GT2 referendou que a “grade do curso, como ela foi constituída, ela não cabe a PPA no turno de matrícula do aluno, ele tem que fazer no contraturno”, o que esbarra, de acordo com o(a) DC4, em um “problema de infraestrutura para acomodar esses alunos, que tem que ficar, não tem refeitório, tem o espaço físico, mas não tem a refeição”. Aliado a estas questões, ainda se apresentam problemáticas relacionadas a estudantes que trabalham nos contraturnos, horários de transporte escolar e deslocamento entre cidades da região.

As limitações orçamentárias do *campus* e dos projetos de PPA foram abordadas pela maioria dos(as) entrevistados(as). O(A) GT2 alegou que “os projetos não podem ter gasto”, visto que a despesa a ser utilizada se limita a “de investimento do Campus quando o Campus tem dinheiro de investimento, mas não é um dinheiro voltado para a PPA”, com isso, eles precisam gerir os projetos com “o pouco recurso que tem” e que, talvez, “você não consiga em todas as turmas; PPA tem todas as turmas”. O(A) DC4 indicou que, neste contexto de contenção de despesas, “você só pode ficar no campo da teorização e da própria simulação ou tirar do próprio bolso e colocar para viabilizar alguma coisa, mas é extra”. O(A) DC5 consubstancia indicando que “não tem recurso para tocar o projeto [...] recursos físicos, materiais [...] aí, muitas vezes, o professor tem que bancar”.

Outros fatores que impactam as PPAs são levantados pelos(as) entrevistados(as). O(A) GT2 acredita que um dos equívocos dos projetos desenvolvidos é sua desconexão com o perfil do(a) egresso(a), pois, para ele(a), “o projeto deve partir do núcleo técnico, se o núcleo técnico não tem condições de fazer, você não faz”. O(A) GT3 apontou o não aproveitamento das experiências dos projetos anteriores para enriquecimento dos subsequentes. Para ele(a), há “muito mais ferramenta para fazer um trabalho bem mais legal, [...] mas parece que foram [as experiências anteriores] completamente descartadas.

A alienação do trabalho docente, em função do desconhecimento e da falta de identidade em relação ao contexto local/regional, é evidenciada pelo(a) DC5 quando afirma que “eu preciso saber onde estou, como é a minha área aqui, para eu poder ajudar o meu aluno a se inserir no mercado de trabalho [...] então se o professor não é daqui ou não procura conhecer o lugar onde trabalha [...] fica como um alienígena”.

A questão da sobrecarga de atividades para os(as) discentes também ficou evidenciada. O(A) DC3 apontou a dificuldade dos(as) estudantes de assimilarem a interdisciplinaridade das propostas, assim como o desinteresse de participarem de atividades que julgam não terem relações com o curso. Até mesmo o fato de a PPA não ser avaliada por meio de notas é incompreendido pelos(as) estudantes, isso porque o DC6 descreveu que “eles não sabem o que é PPA, em si, não veem a PPA como uma disciplina”.

O desinteresse de docentes foi apresentado pelos DC3 e GT2 quando alegaram que “alguns professores, quando viram que iria dar um certo trabalho, aí saíram” (fala do DC3). O(A) GT2 reafirmou a dificuldade em desenvolver projetos que motivem a participação docente e estima que se “dez professores começarem um projeto de PPA, efetivamente três irão participar, o restante ele vai dar uma contribuição ali, vai contabilizar a carga horária, no seu plano individual de trabalho, mas efetivo mesmo, isso não vai acontecer”.

O(A) GT1 refletiu ainda sobre uma visão tradicional na cultura institucional de muitos(as) professores(as), que era maior principalmente no período de concepção dos PPCs. Atribui esta questão ao fato de, na época, “o Campus ser novo, pequeno e com uma experiência, de certo modo, limitada ao ensino, aos cursos subsequentes”, mas acredita que, após muitos embates, prevaleceu, nos PPCs, “uma proposta de avanço em relação a uma concepção mais tradicionalista”. Este debate pode se alinhar à carência de pesquisa e extensão no campus que, na visão do(a) GT2, “atrapalha porque falta, muitas vezes, esta visão da pesquisa, de entrar, talvez, pesquisa dentro da PPA, de você fazer PPA através da extensão”.

Dentre os desafios relacionados ao trabalho docente, prevalecem as questões da carga horária e da formação inicial e continuada. Sobre a carga horária, o(a) DC1 relatou que há uma concentração no ensino, o que repercute no “tempo para planejamento, para preparação de aula, para ter uma aula de qualidade, um material de qualidade”. Deduz-se das falas de alguns/algumas professores(as), que a jornada de trabalho do(a) docente e sua presença no Campus estejam diretamente e quase que exclusivamente relacionadas ao tempo destinado à sala de aula, não tendo um momento em que as pessoas possam se encontrar, reunir, planejar, avaliar etc.

A formação inicial e continuada, bem como a ausência de uma orientação adequada ao/à servidor(a) ingressante, é percebida como um dos principais limites à integração curricular no EMI. O(A) DC1 indicou que o(a) professor(a) quando chega “tem que aprender a trabalhar já trabalhando, o que afeta até mesmo o comprometimento docente, uma vez que você não tem espaço para preparação, até de pertencimento [...] não consegue entender como que funciona a instituição”. O(A) DC6 informou que, quando chegou, foi “jogado para a sala de aula, que fica na sala dos professores escutando: - PPA, PPA; bota fulano na PPA, mas nunca” teve qualquer orientação ou formação. O(A) DC1 ressaltou que, quando os(as) professores(as) chegam, são orientados pelos(as) próprios(as) colegas.

O(A) DC5 referendou as falas indicando que “não teve nenhuma formação e a gente é cobrado dentro disso”. Alguns editais de seleção de professores(as) trouxeram como condição aos/às aprovados(as) não licenciados(as) um requisito de participação em curso de complementação pedagógica. O(A) DC5 relatou que “os bacharéis não têm uma formação pedagógica e, quando foi aprovado no concurso, tomado posse, o IFBA relatou que iria dar um curso de complementação pedagógica”, o que, segundo os(as) entrevistados(as), ainda não ocorreu.

Em relação à formação exclusiva para lidar com a demanda da PPA, o DC3 apontou que o suporte que tiveram foi o envio de uma pedagoga da reitoria. Segundo ele(a), “veio uma pedagoga, lia para a gente, tudo bem? Tudo bem sim. E o concreto? Onde já aplicou? Onde é que tem? Qual campus?” Então, foi um suporte que possibilitou somente um aporte teórico, sem contribuir com nenhuma experiência realizada como exemplo prático de aplicação. O(A) DC3 apontou que sua formação para lidar com os desafios da integração “foi zero; tudo que eu consegui foi estudando sozinho, autodidata”.

O(A) GT2 disse que passou por “oficinas curtas e que, às vezes, as pessoas não sabem, também como tirar as dúvidas da gente” e que os(as) professores(as) precisariam “ter curso, ter um documento, mas um documento que norteasse todas as ações da criação dos projetos”. O(A) DC1 apresentou ainda a demanda de formação para o aspecto das metodologias, pois acredita que se “conseguisse

desenvolver melhor outras metodologias de ensino, a gente conseguiria desenvolver autonomia nos estudantes”, o que tornaria o trabalho de integração mais fácil. O(A) DC4 informou que a única formação promovida pelo IFBA, desde 2019, foi “durante a pandemia, que foi para o ensino à distância”.

A pandemia de covid-19 trouxe impactos diretos nos projetos de PPA. Houve suspensão de atividades e, mesmo com a inclusão das Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais (AENPEs), os projetos tiveram que ser interrompidos ou adaptados para o meio virtual, pois demandavam presencialidade, devido a seu caráter prático. O(A) GT1 indicou que, no período pandêmico, “as coordenações conseguiram fazer a PPA para os terceiros anos, senão não concluíam o curso, mas foi assim, uma coisa feita na marra [...], mas outras turmas não fizeram PPA”.

O(A) GT3 disse que, “com a pandemia, os projetos pré-elaborados previam ações que eram essencialmente presenciais e não conseguiram enxergar como conduzir um projeto de PPA de forma remota”. O(A) DC2 avaliou que foi “uma perda muito grande, no sentido de construção da aprendizagem” porque, por ser uma atividade prática, demandava presencialidade e planejamento coletivo. O(A) DC3 destacou ainda que a pandemia trouxe uma diminuição do contato entre professores(as) e estudantes, o que perdurou, mesmo após o retorno às atividades presenciais.

O processo pandêmico e a suspensão de atividades, de acordo com o(a) GT2, intensificaram a evasão nos cursos, pois “a gente tem aluno que vai para o terceiro com dezoito anos, então, possivelmente, eles não concluirão o curso, porque se eles passam na universidade antes, eles vão embora. Eles pegam e fazem a validação do ensino médio pelo ENEM e vai embora”.

O(A) GT3 colocou como principal dificuldade nas PPAs a “definição do tema que vai ser trabalhado, por a gente ter de garantir a interdisciplinaridade e essa relação com o mundo do trabalho [...] que de fato seja integrador”.

Alguns destaques positivos surgiram em relação à avaliação do papel da PPA na articulação/integração curricular do EMI. O(A) GT1 abordou que

Ela contribui muito! Porque quando ela exige que tenha pelo menos três áreas, que são as áreas básicas ali do projeto, você já garante que haja algum diálogo. E quando você coloca os professores [...] para discutir a proposta, para elaborar a proposta, a variedade de temas [...] que vão aflorando, [...] o projeto ele lida em cima de uma realidade, tipo situações-problema e a pedagogia de projetos. Os próprios professores se surpreendem com as potencialidades e quando isto é proposto aos alunos, eu já vi os alunos fazerem a apresentação do projeto, fazer a apresentação dos resultados, eles ficam maravilhados; eles se interessam muito mais; [...] coisas que eles descobriram investigando e dialogando com colegas e com a realidade posta. Pesquisando! É uma forma de dar um passo. Porque assim, é uma forma de garantir de que haja minimamente uma articulação entre as áreas do conhecimento. E quando isto acontece, isso tem um papel também pedagógico desta experiência, porque os professores percebem o potencial que isso traz para as aulas dele, para o fazer pedagógico da escola, para o engajamento dos estudantes. [...] Quando a gente tem uma experiência dessa, aí tudo aquilo que você

tenta fazer falando: interdisciplinaridade, indissociabilidade e tal, isso é muito teórico. Quando você tem uma PPA que é obrigatório fazer e você faz e percebe que aquilo é positivo, todo mundo começa a entender do porquê que o curso tem de ser integrado. Então eu acho que a PPA tem uma função de formação docente, na prática. [...] Se você observar a proposta pedagógica institucional do IFBA, este projeto contempla basicamente tudo. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, interdisciplinaridade, transversalidade [...] e tratando de problemas concretos, locais.

O(A) DC2, ao avaliar a interdisciplinaridade promovida durante a realização de um projeto de PPA, apontou que houve integração, “que são as disciplinas, continuaram as disciplinas, mas quando nós estávamos em campo juntos, esta construção e esta discussão entre os docentes, a gente via a interdisciplinaridade”. Afirmou ainda que os(as) alunos(as) expressavam:

Nossa, Professor(a)! Agora eu estou aprendendo! Agora que estou vendo porque a gente fica na sala aprendendo tudo separado e agora eu estou vendo a importância do que que é o conhecimento! [...] Eles conseguiam entender o todo a partir das partes que em algum momento estavam integradas e em algum momento não, mas isso era construção do conhecimento.

O(A) DC5 destacou os produtos das PPAs como um aspecto positivo, pois os(as) estudantes “criaram [...] tentando adequar a criatividade, essas coisas assim de sustentabilidade, foram temas que vieram surgindo”. Já o(a) GT2 acredita que a PPA tem relevância porque é “o projeto que mais aproxima os estudantes da sua área profissional, sendo uma chance que eles têm de ter uma proximidade do mercado de trabalho [...] para poder ser bem recebido por este”.

Estes aspectos refletem que há uma ambiguidade ou contradição que perpassa pela PPA e o EMI, que é a dualidade na possibilidade da excelência, tanto na formação integrada, em uma perspectiva socialista, quanto numa perspectiva de formação de bons profissionais para o mercado de trabalho, no contexto capitalista. Porém, este resultado dificilmente seria alcançado se fosse adotada uma perspectiva acrítica, voltada exclusivamente para a preparação para o trabalho, pois o sistema capitalista requer corpos produtivos e obedientes, incapazes de questionar sua essência de exploração.

Assim sendo, ao utilizar as categorias do MHD, sintetiza-se que a PPA assume uma função de travessia na busca pela integração curricular. A sua inserção no currículo do IFBA – Campus Brumado foi idealizada com objetivo de superação de contradições históricas no EMI, marcadas principalmente pela dualidade entre ensino técnico e propedêutico. No entanto, a própria PPA é contradição, pois nela estão refletidos todos os conflitos que marcam a sociedade capitalista e seu modelo educacional. O enfrentamento às problemáticas que compõem a sua criação e funcionamento se apresentam como condição para a ruptura da reprodução de currículo dual que representa a alienação da sociedade e da educação por meio do

trabalho, seja diante do exercício de um trabalho educacional alienado, seja pela alienação do próprio conceito de trabalho como princípio educativo.

Ao identificar e relacionar os aspectos que compõem a PPA com as iniciativas de promoção da integração curricular na RFEPCT, demonstra-se que os resultados de sua implantação são determinantes para mediar o fortalecimento da hegemonia dos princípios fundantes dos IFs e do EMI e, conseqüentemente, para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento da RFEPCT e sua posterior expansão, em princípio, pautou-se em um projeto de sociedade que objetiva a superação da dualidade estrutural da educação brasileira mediante uma educação que preconiza a integração de todas as dimensões da vida — o trabalho, a ciência e a cultura — no processo formativo. Porém, este projeto é caracterizado por contradições que perpassam pela formação dos IFs, marcado por uma historicidade de embates em torno de projetos de desenvolvimento nacional; tal como pela resistência e a retomada da hegemonia capitalista que têm ditado e reestruturado as diretrizes educacionais brasileiras em torno de um projeto de país que o coloca sobre o domínio de um pensamento neoliberal e de capitalismo dependente.

A indeterminação de identidade dos IFs, assim como indicada por Frigotto (2018), é evidenciada no Campus do IFBA, em Brumado, por meio de seus reflexos nas políticas institucionais formativas. Questões como insuficiência de recursos humanos e financeiros, concepção de sociedade e currículo, lacuna de planejamento e avaliação, emergem como categorias da análise de dados e demonstram o elo entre os problemas locais, a RFEPCT e a organização da educação nacional, bem como seu papel na estruturação capitalista global, marcada por uma ordem que coloca o país sob os ditames do mercado internacional, em que a prioridade educacional é formar indivíduos acríticos disponíveis para o mercado de trabalho.

Os resultados da pesquisa mostram que o funcionamento dos currículos de EMI, assim como os próprios IFs, se dão à base de uma categoria central do MHD, a contradição. Também refletem, mesmo que inconscientemente por parte de seus atores e atrizes, tanto a dualidade da educação quanto os embates em torno do projeto de sociedade. Isso é demonstrado, por exemplo, na ambigüidade dos objetivos da PPA, que podem servir tanto às bases filosóficas refletidas na missão institucional de formação histórico-crítica, quanto aos apelos de formação exclusiva para o mercado de trabalho.

A dificuldade de superação da dualidade estrutural do ensino médio brasileiro fica em evidência na própria contradição que é a PPA: inclusão de um componente curricular integrador obrigatório em um curso que deveria ser integrado por essência. Esta questão reflete a continuidade da fragmentação do ensino por meio da disciplinarização. Mesmo nessa contradição, a PPA tem se demonstrado como uma alternativa a qual tem contribuído para a consolidação do EMI e para o fortalecimento da interdisciplinaridade nos cursos.

Outras medidas precisam ser adotadas para que o EMI no IFBA se consolide e se aproxime de suas bases teórico-filosóficas. A superação da alienação do trabalho docente, caracterizado por indícios de precarização, lacuna de planejamento e avaliação, além de escassas ofertas de formação inicial e continuada podem ser considerados como principais empecilhos para a efetivação do EMI. Neste contexto, é fundamental que os próprios atores e atrizes desse processo se empoderem, se identifiquem e defendam a missão institucional e a sua concepção de educação, pois as recentes e constantes reformas que afetam o ensino médio e a EPTNM estão delimitando a sua interrupção.

Os impactos da pandemia de covid-19 para a consolidação das PPAs foram significativos, acarretando a suspensão de projetos, alteração de formatos, interrompendo um processo de construção destas práticas enquanto ferramenta de integração curricular. Esse processo revelou suas fragilidades, principalmente no que se refere ao planejamento e recursos. Urge daí, uma demanda por avaliação coletiva desta dinâmica, no intuito de direcionar o EMI do Campus Brumado para uma efetiva integração, que se pautem na coletividade, na democracia e na formação de pessoas para o projeto de sociedade que está refletido nos documentos que regem a instituição.

Diante do exposto, conclui-se que a PPA tem contribuído para a promoção da integração curricular no EMI do Campus do IFBA em Brumado – BA, e tem potencial para promover a travessia para um currículo efetivamente articulado. Todavia, somente a inserção de um componente curricular articulador é insuficiente para que se tenha êxito nesse objetivo. Acredita-se que o caminho para um EMI de base humanístico-técnico-científica perpassa pelo enfrentamento às problemáticas visualizadas na pesquisa, tais como: fortalecer a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) e demais servidores(as), promover uma articulação com a missão institucional; retomar o financiamento dos IFs; adotar uma cultura institucional pautada no planejamento coletivo e na avaliação de suas políticas; além de promover o diálogo com a sociedade e com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. COSTA, António Pedro. CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, DF: MEC/SETEC: 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 ago. 2021.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio. A influência marxista no PPGE/UFSCar (1976-1991). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 86-96, 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2180/567>. Acesso em: 12 maio 2020.

FERRETI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/GTK93QB5JvKdcccjXjyfNyP/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 03 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA. **Instrução Normativa Pedagógica para a Reformulação Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, forma Integrada**: aprovado pela Resolução n. 30 do CONSUP, em 24/05/2016. Salvador: IFBA, 2016. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/consup/resolucoes-2016/resol-no-30-anexo.pdf/view>. Acesso em: 23 out. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PAULA, J. A. A produção do conhecimento em Marx. **Cadernos Abess**. São Paulo, Cortez, 1992, p.17-42. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/03-cadernos-abepss-n5-a-producao-do-conhecimento-em-marx-201702011247561642280.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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