

### ***O currículo integrado ao ensino médio na Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia (2008-2016)***

*The curriculum integrated into secondary education in the Bahia State Professional Education (2008-2016)*

**Recebido:** 15/01/2025 | **Revisado:** 19/04/2025 | **Aceito:** 27/04/2024 | **Publicado:** 16/07/2025

**Ruy José Braga Duarte**  
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3867-3468>  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
E-mail: [rjbduarte@uneb.br](mailto:rjbduarte@uneb.br)

**Célia Tanajura Machado**  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9015-2726>  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
E-mail: [cmachado@uneb.br](mailto:cmachado@uneb.br)

**Antônio Almerico Biondi Lima**  
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1596-6663>  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CETENS/UFRB)  
E-mail: [almericolima@gmail.com](mailto:almericolima@gmail.com)

**Como citar:** DUARTE, R. J. B.; MACHADO, C. T.; LIMA, A. A. B. *O currículo integrado ao ensino médio na Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia (2008-2016)*

. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-22 e18209, jul. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



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

#### **Resumo**

O presente artigo retrata a concepção do currículo integrado desenvolvido na rede estadual de educação profissional pública da Bahia, após o Decreto nº 5.154, de 2004. Busca demonstrar a possibilidade de desenvolvimento de um currículo integrado de base emancipatória na educação profissional técnica de nível médio com ênfase da relação trabalho e educação. Como procedimento metodológico adota a pesquisa bibliográfica e documental, fundamentadas na base materialista-histórica e dialética. Os resultados indicaram que a proposição curricular oferecida pela Secretaria da Educação da Bahia, por meio da Superintendência de Educação Profissional, no período de 2008 a 2016, contribuiu com a formação emancipatória da classe trabalhadora e seus filhos que estudam na escola pública.

**Palavras-chave:** Currículo integrado; Educação; Educação Profissional da Bahia; Educação emancipatória.

#### **Abstract**

This article portrays the conception of the integrated curriculum developed in the state network of public professional education in Bahia, after Decree nº. 5.154, of 2004. It seeks to demonstrate the possibility of developing an integrated curriculum with an emancipatory basis in secondary level technical professional education with emphasis on the relationship between work and education. As a methodological procedure, bibliographic and documentary research, based on the materialist-historical and dialectical basis. The results indicated that the curricular proposition offered by the Department of Education of Bahia, through the Superintendency of Professional Education in the period from 2008 to 2016, contributed to the emancipatory formation of the working class and their children who study in public schools.

**Keywords:** Integrated curriculum; Education; Bahia Professional Education; Emancipatory education.

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2007, o governo da Bahia (PT) inicia a implantação da política pública de Educação Profissional (EP) na rede pública estadual, no âmbito da Secretaria de Educação (SEC). Esta iniciativa acompanha a política nacional de EP, que prioriza a forma de articulação integrada (re)estabelecida pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004) e fomentada pelo Programa Brasil Profissionalizado (PBP), criado pelo Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007).

Importante observar que as iniciativas estaduais, apesar de precederem ao PBP, estavam alinhadas com suas diretrizes e objetivos gerais, porém, adaptadas à especificidade da rede baiana e da divisão territorial do estado. Neste sentido, o PBP visava:

I - Expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;

II - Desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;

III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;

IV - Fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;

V - Contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;

VI - Incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;

VII - Fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e

VIII - Fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. (Brasil, 2007)

A criação da Superintendência de Educação Profissional (Suprof)<sup>1</sup>, por meio da Lei Estadual nº 10.955/2007 (Bahia, 2007), demonstra a priorização do governo da Bahia à esta oferta de ensino, evidenciada pela:

a) Criação da *locus* de gestão específico (Suprof);

---

<sup>1</sup> Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (Suprot), a partir de 2017.

- b) Recomposição e ampliação orçamentária;
- c) Normativas para criação de unidades escolares específicas de EP e sua gestão;
- d) Construção do Plano estadual de EP (lançado em dezembro de 2008); e
- e) Ampliação e diversificação gradual da oferta, com ênfase na forma de articulação integrada (ao ensino médio e à educação de jovens e adultos).

A formação dos estudantes da rede pública de Educação Profissional da Bahia passa a ser constituída, no plano institucional e pedagógico, por meio da educação integral, da contextualização e da pertinência dos sujeitos individuais e coletivos, a partir de um olhar sobre o mundo do trabalho e sobre o território, do ponto de vista social, econômico e ambiental (Bahia, 2011), construindo, para tanto, uma proposta curricular convergente com os princípios de uma formação profissional emancipatória.

Nesse contexto, o presente trabalho discorre sobre os princípios que fundamentaram a elaboração dessa proposta e o desenho que logrou ter a matriz implantada, como tradutora de um currículo integrado de base emancipatória na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), com ênfase na relação trabalho e educação. A análise se baseia, teórico e metodologicamente, no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). O presente artigo, além desta introdução, que apresenta a temática, possui mais três tópicos: a proposta curricular implantada no período de 2008 a 2016, reflexões sobre a experiência e considerações finais.

## **2 A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO NÍVEL MÉDIO DA BAHIA NO PERÍODO DE 2008-2016**

A concepção de currículo integrado que norteia a proposta pedagógica da EP da Bahia, se expressa, entre outros elementos, na sua matriz curricular singular, que se pretende emancipatória. A construção de um currículo dessa natureza, sempre foi demarcada por grandes disputas entre progressistas e conservadores. E, na Bahia, não foi diferente. Pode-se afirmar que a proposta de currículo desenvolvida é uma síntese de reflexões das experiências dos movimentos sociais nos anos 90, do campo acadêmico Trabalho & Educação e das posições programáticas elaboradas coletivamente na Comissão de Assuntos Educacionais (CAED) do Partido dos Trabalhadores e se caracteriza por posições contra-hegemônicas. No período estudado, a concepção de formação integrada busca, no plano pedagógico, romper a dualidade entre o ensino médio e o ensino técnico e, no plano institucional, se firmar como política pública permanente, o que significa discutir gestão democrática e financiamento e pessoal (contratação e formação de professores e técnicos). Alinha-se, portanto, à concepção de currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2008, p.16), uma vez que esta é local do conhecimento sistematizado, trato científico, cultura e trabalho. Ou seja, por meio do currículo e pela escola, a educação possibilita às pessoas a aquisição do conhecimento. Logo, para garantir a sua especificidade, a escola deve desenvolver

atividades essenciais para o conhecimento dos estudantes e que essas atividades sejam incorporadas ao currículo de forma sistemática e atendam aos interesses da maioria, ou seja, da classe trabalhadora.

Entretanto, o que nos direciona à compreensão sobre a formatação de um currículo para a classe trabalhadora está assentado em dois pilares antagônicos: o primeiro, que aponta a formação para o trabalho com o objetivo único de produzir trabalhadores não críticos e, assim, atender aos interesses de mercado com ênfase no individualismo, na formação por competências voltadas para a empregabilidade, e o segundo, que visa formar sujeitos capazes de inserir-se na vida produtiva, no mundo do trabalho, em condições de desenvolver a sua criticidade com possibilidades de emancipação da condição de explorado, condição esta que coloca em disputa diferentes projetos de sociedade. Ramos (2011) nos ajuda a compreender tal situação.

Assim, a formação de trabalhadores, e suas dimensões tanto geral e cultural quanto específica para o exercício da vida produtiva, está no plano da disputa por hegemonia pelas classes burguesas e trabalhadora. Na perspectiva da primeira, a educação dos trabalhadores subsume-se à necessidade do Capital em reproduzir a força de trabalho como mercadoria. Ao contrário, a classe trabalhadora disputa um projeto educativo que possibilite sua formação como dirigentes visando à superação de sua dominação pela classe antagônica. (Ramos, 2011, p. 45-46).

Ramos (2011) sinaliza que, na educação, essa disputa ocorre não somente no espaço e tempo do trabalho, mas, também, e, principalmente, por um projeto educativo orientado para resgatar a relação entre conhecimento e prática do trabalho, não para formar para uma profissão específica.

De modo geral, nas abordagens não-críticas, o termo *currículo* sempre foi utilizado para ordenar um determinado percurso, seja de vida ou de uma carreira profissional. Na educação, o termo constitui-se também com o sentido de formação da carreira acadêmica, sendo que a reunião dos títulos obtidos constrói o currículo do estudante, mas também está colocado como a seleção de conteúdos, determinando o que deve ser abordado em cada fase da escolarização.

O Coletivo de Autores (1992, p. 127) nos orienta que "currículo significa corrida, caminhada, percurso" e compreende que "o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização" (Coletivo de Autores, 1992, p. 127).

Importa, no entanto, discutirmos: para que, para quem, quais os conteúdos e com quais intenções esse currículo está formatado? Isto porque, na esteira da concepção curricular, o horizonte está nos sujeitos que serão formados por este currículo, os quais não são neutros, são carregados de intencionalidades, assim como o currículo.

O trabalho pedagógico desenhado e orientado pelo currículo não é qualquer tipo de trabalho, atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Entender o currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2008, p.11), significa dizer que o currículo envolve “[...] a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2008, p.16). Isto posto, se faz necessário abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades e fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos (Arroyo, 2013, p.38). Para desenvolver esta iniciativa, o currículo deve alicerçar e alimentar a produção do conhecimento por meio dos conteúdos escolares, mas não quaisquer conteúdos, pois

[...] quando um currículo escolar tem como eixo a constatação, interpretação, compreensão e explicação de determinadas atividades profissionais, a reflexão pedagógica se limita à explicação das técnicas e ao desenvolvimento de habilidades, objetivando o exercício e o domínio por parte dos estudantes. (Coletivo de Autores, 1992, p. 27-28).

O trato do conhecimento se difere conforme as concepções de currículo que se apresentam para a formação dos sujeitos envolvidos e, nesse passo, as disputas ganham intensidade, visto que a direção que for dada para o currículo determina o movimento das ações dos sujeitos na sociedade; central para o desenvolvimento dos interesses de classe. Como estamos numa disputa entre classes antagônicas – burguesia e trabalhadores –, disputar a educação, a partir da formulação curricular para os filhos da classe trabalhadora, significa disputar o projeto de educação e de sociedade. Tal disputa está ligada a oferecer os conhecimentos mais amplos, consistentes e de forma sistematizada, para que os envolvidos possam compreender todo o processo de construção da realidade. Percorrer este caminho só será possível se o currículo for capaz de

[...] dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tendo como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. (Coletivo de Autores, 1992, p.28).

Na mesma direção, Malanchen (2016), ao discutir sobre o trabalho escolar, afirma:

Trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e as demandas da formação humana, seja em termos do gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo. (Malanchen, 2016, p.170)

O trabalho, em geral, em especial, o escolar, a partir da perspectiva histórica, materialista e dialética, não se resume em aplicação de técnicas, por explicações sem rigor, sem fazer ciência e, sim, se concretiza por meio de investigação minuciosa e criteriosa do objeto trabalhado com atenção para não cair nas armadilhas do materialismo reducionista. Como afirma Kosik (1976):

A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade humano-social não significa, por conseguinte, 1. pesquisa do núcleo terreno das configurações espirituais (como supõe o materialismo reducionista, spinoziano, de Feuerbach); 2. Não significa emparelhamento dos fenômenos de cultura aos equivalentes econômicos (como ensinava Plekanov seguindo a tradição spinoziana), 3. Nem redução da cultura a fator econômico. *A dialética não é o método da redução: é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.* (Kosik, 1976, p. 39, grifos do autor)

Cabe ressaltar, portanto, que, nessa perspectiva de trabalho, buscar nexos e relações com o contexto apresentado é fundamental, visto que é materialista, pois é independente entre a matéria e o pensamento; é histórico, por buscar o conhecimento por meio da reconstrução da historicidade do objeto estudado, e é dialético, por relacionar o mais geral até o mais específico, de uma forma ampla, num movimento de ir e vir, estabelecendo relações entre o todo com a parte. Frigotto (1999, p. 3) alerta que uma análise “para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular”.

Marx e Engels (1987), na obra “A ideologia alemã”, foram bastante enfáticos no que diz respeito ao estudo do Capital, da Política e das Lutas de Classes. Nessa mesma perspectiva, para Engels (1980, p. 31): “A reivindicação da igualdade não se limitava aos direitos políticos, mas estendia-se às condições sociais de vida de cada indivíduo”. O método deve guiar o pensamento a partir do tipo de sociedade que queremos construir. Ao fazer a opção, no currículo, pela utilização do MHD, o pesquisador/professor demonstra a concepção de ser humano e de história que pretende alcançar, posicionando os estudantes, no sentido de transformação da realidade com a práxis. Vale lembrar que a matéria à qual se refere Marx não é a matéria física e sim a matéria social.

A implantação da proposta curricular para a EPTNM, na política de Educação Profissional da Bahia, na particularidade da rede pública e na singularidade dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional<sup>2</sup>, no período estudado, teve como base uma importante categoria para o desenvolvimento do pensamento dialético: a contradição, a qual desvenda os movimentos realizados na integração da formação dos estudantes. Para compreender como o movimento do real transita, muitas vezes de forma divergente, no contexto da educação, cabe se valer das leis da dialética, a negação da negação, a luta dos contrários (Cheptulin, 2004). Segundo Konder (2008, p. 47), a “contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem”. Essas características, dentre outras, tornaram possíveis a implantação da proposta curricular da rede pública de Educação Profissional da Bahia.

Além delas, a base dialética materialista da história, a concepção freiriana de educação e a pedagogia histórico-crítica permitem que a proposta de integração no currículo seja possível de ser incorporada à educação básica e aos conteúdos, assim como a concepção de formação politécnica, conjuntamente com a base unitária do conhecimento científico, artístico, filosófico, cultural e do trabalho como princípio educativo. Não é demais lembrar que são fundamentos indispensáveis para a compreensão da constituição da sociedade dividida em classes, a fim de não negar à juventude essa incorporação. Esta, portanto, é tarefa precípua para o currículo, pois, caso contrário, serão negados aos sujeitos/estudantes/trabalhadores a humanidade produzida historicamente. Por consequência, os condena a uma existência submetida ao Capital, na sua mais perversa forma; a exploração humana.

## 2.1 A ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

Até 2008, a matriz curricular dos cursos técnicos de nível médio da Bahia distribuía os seus componentes curriculares em três partes: 1) Base Nacional Comum (BNC), formada por um conjunto de disciplinas do Núcleo Comum; 2) Parte Diversificada (PD), com disciplinas caracterizadas como complementares e 3) Parte Profissionalizante (sic!) (PP), composta por disciplinas “Técnicas”, para atender à especificidade de cada área profissional. A formação com base nessa estrutura curricular atendia, de forma desarticulada, à Educação Profissional e à Educação Básica, até então, e os currículos, fragmentados, revelavam-se em uma matriz justaposta, no modelo 1+1+1. Nesse formato, enquanto as disciplinas da BNC desenvolviam os conhecimentos relacionadas ao ensino propedêutico, a da PD tratavam de assuntos gerais, sem articulação entre a BNC e a PP. A PP, com as disciplinas técnicas voltadas para a técnica, o fazer prático, possuía as características da pedagogia tecnicista, em que o processo educativo foi reordenado tornando-o objetivo e operacional, como salienta Saviani (2008). Assim não dialogava com a BNC ou com a PD. Em sendo a PD tão somente formada por disciplinas complementares,

---

<sup>2</sup> Os Centros Estaduais têm como premissa o atendimento às demandas consideradas estratégicas para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do Estado, enquanto os Centros Territoriais atendem às demandas consideradas relevantes nos Territórios de Identidade do Estado da Bahia.

conforme escolha de cada Unidade Escolar, a BNC e a PP tornavam-se os elementos primordiais de explicitação do currículo vigente. De toda maneira, esta organização explicita claramente a dualidade histórica da Educação Profissional em formato sobreposto e fragmentado, demonstrando uma cisão planejada entre a formação para o acesso ao ensino superior e a formação do trabalhador na etapa final da educação básica. Em contraposição:

A integração e o Ensino Médio Integrado exigem, portanto, o trabalho coletivo e “interdisciplinar”, compreendida não no sentido de soma de campos disciplinares, mas da incidência de todos os campos que permitem desvelar o que subjaz aos fenômenos estudados. (Frigotto, 2024, p. 7)

Em 2009, algumas alterações foram iniciadas no sentido de obter articulação entre as disciplinas da BNC e as disciplinas PP, assim como, alterou-se, também as disciplinas PD. As modificações da matriz se realizaram no sentido de se garantir a integração curricular, sem eliminar disciplinas ou reduzir a carga horária da educação básica.

Assim, foram introduzidas seis “disciplinas-ponte” em substituição à parte diversificada (PD) e o bloco foi denominado Formação Técnica Geral (FTG) (originalmente concebida pela COPE/UFRJ e aplicada o Programa Integrar dos Metalúrgicos da CUT para a elevação de escolaridade ao nível fundamental integrada à qualificação profissional, devidamente adaptada à educação profissional de nível técnico). Vale dizer que a carga horária total do curso integrado era de 4 mil horas (mil horas/ano), à qual se somavam 300 horas de estágio obrigatório.

No ano de 2010, a SEC publica a Portaria 1.128/2010, estabelecendo a Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual, com um artigo específico sobre o currículo referenciado, a saber:

Art. 4º - A presente Portaria estabelece o currículo referenciado, com ênfase no cuidado para com os componentes da base nacional comum, sem nenhum componente de natureza estritamente profissional no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, exceto o vinculado diretamente com a formação profissional técnica de nível médio assegurado pela Superintendência de Educação Profissional – SUPROF. (Bahia, 2010, p.12)

Nessa Portaria, a SEC prioriza os componentes curriculares da Base Nacional Comum, acarretando uma hierarquização das disciplinas no currículo, como justificativa de alcance da ordem social, como disposto, no Parágrafo único do referido artigo:

Parágrafo único – Entende-se como currículo referenciado o que privilegia a ênfase nos componentes curriculares da base nacional comum, vistos como fonte técnica de apropriação dos conteúdos

universalmente aceitos para a estruturação dos currículos escolares e, sobremaneira, o alcance disso na ordem social, em que a escola formal se constitui em um dos elementos essenciais. (Bahia, 2010. p.12)

A Educação Profissional na Bahia segue as diretrizes nacionais e as resoluções do CNE. Contudo, a referida Portaria tensiona as relações entre os componentes curriculares da BNC e da FTE, impactando a proposta de integração em implantação. Após inúmeros debates e encontros, estudos, reuniões e discussões com os professores, coordenadores e gestores da rede, acumulando conhecimento e experiências do vasto e diverso território baiano, a Suprof, em 2011, formata uma nova proposta de matriz curricular unificada conforme as características dos cursos ofertados.

Nesta proposta, fruto do trabalho coletivo fica evidente, na reformulação das disciplinas técnicas (historicizadas especializadas, ou seja, humanizadas), a materialização do trabalho como princípio educativo e da intervenção social como princípio pedagógico. Estes princípios, mediados pela iniciação científica e pela elaboração de tecnologias sociais, são elementos-chave, para marcar uma das características mais inovadoras do currículo da Educação Profissional da Bahia. Ou seja, a proposta pedagógica visava aproximar o conhecimento produzido ao longo da vida e o conhecimento científico, proporcionando uma formação integral e integrada nas suas múltiplas dimensões, na perspectiva emancipatória.

A nova proposta, a partir de seus idealizadores (gestores e professores da rede), teria a possibilidade de romper a dualidade histórica entre educação e trabalho na Educação Profissional, representada na separação entre as ciências naturais e humanas, a oposição entre teoria e prática, a dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos.

[...] no plano ontológico, o processo educativo escolar para abranger todas as dimensões da vida humana (omnilateralidade) deverá ter como eixo central necessário a integração ou a conexão entre a natureza e o ser humano ou a “história da natureza” e a “história dos homens”, na particularidade das relações sociais capitalistas. Isto implica a organização da matriz curricular que se pautar por um equilíbrio entre as ciências da natureza –biologia, física e química etc. –e as ciências sociais e humanas –história, geografia, sociologia, filosofia, literatura, arte, educação física etc. –, como defendia Antonio Gramsci para a escola unitária. (Frigotto, 2024, p. 6)

Agora, de maneira estruturada e coletiva, buscava-se respeitar as particularidades das escolas e singularidades dos sujeitos históricos e as características de desenvolvimento local dos municípios nos Territórios de Identidade da Bahia, bem como unificar a proposta para todos os cursos, com o objetivo de

possibilitar a movimentação dos estudantes por todo estado, sem prejuízo para a sequência dos estudos.

## 2.2 A MATRIZ CURRICULAR INTEGRADA

Ao se apoiar no amplo movimento, a Suprof resgata a concepção da Educação Profissional das forças progressistas em disputa no cenário nacional e estadual, em oposição à concepção dominante de educação e de construção curricular, para implantar a política de formação integrada. Assim, valeu-se de categorias tais como: mundo do trabalho em vez de mercado de trabalho, Educação Profissional, em vez de ensino profissionalizante, direito/oportunidade/política pública em vez de empregabilidade/Teoria do Capital Humano e, principalmente, o conceito sociológico de qualificação e a educação unitária e integral, em oposição ao modelo de competências.

A publicação da instrução normativa 03/2009, que orienta a organização curricular da Educação Profissional da Bahia, assim estabeleceu, portanto, as diretrizes para a elaboração das novas matrizes da rede:

Art. 1º A matriz curricular dos Cursos de Educação Profissional, referenciados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, nas diversas modalidades, deverá contemplar todas as disciplinas da Base Nacional Comum, as disciplinas da Parte Diversificada/Formação Técnica Geral e da Parte Profissional/Formação Técnica Específica de acordo com o curso profissional técnico adotado.

**§ 1º A Formação Técnica Geral caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos de caráter sócio-técnico relativos ao trabalho, que perpassam todas as áreas de ocupação e que são necessários para qualquer tipo de inserção no mundo do trabalho (assalariado, de forma autônoma ou por meio da economia solidária).**

**§ 2º A Formação Técnica Geral, enquanto estratégia metodológica de integração de conhecimentos no currículo e abordagem e/ou introdução ao mundo do trabalho, deverá ser utilizada nos currículos integrados como conhecimentos-ponte entre a formação geral (Educação básica) e a formação específica, que pode ser concebida na forma de arcos ocupacionais.**

§ 3º A Formação Técnica Específica - FTE contempla o conjunto de conhecimentos e práticas indispensáveis para a inserção dos educandos/as nos conhecimentos e técnicas inerentes à sua formação profissional, devendo dialogar com a Base Nacional Comum e a Formação Técnica Geral, propiciando aos educandos/as a qualificação sócio-técnica necessária à atuação no Mundo do Trabalho.

§ 4º As unidades escolares que oferecem Educação Profissional devem obrigatoriamente contemplar, nas disciplinas ofertadas, a revisão dos conteúdos do ensino fundamental e/ou médio necessários para a aprendizagem dos novos conhecimentos. (Bahia, 2010, p.173. grifos nossos)

A elaboração da matriz curricular foi então organizada, em três blocos de componentes que se relacionam: a BNC, a FTG e a FTE. A BNC, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a FTG, como fundante para todos os cursos (haja vista conter os componentes curriculares necessários para tratar dos aspectos particulares da área profissional e da relação trabalho e educação na especificidade da qualificação) e eixo básico comum de articulação entre a BNC e a FTE. Finalmente, a FTE formou o terceiro bloco e passou a ser organizada em agrupamentos interdependentes de componentes, a saber: i) **Contextualização**, composto por componentes que fazem relação com o processo histórico e social, à luz das necessidades humanas e das transformações da sociedade; ii) **Fundamento**, conjunto de componentes voltados para os conhecimentos de base essencial, que tratam da razão de ser de determinado curso, área de conhecimento, ou profissão; iii) **Tecnológicos**, no qual estão os componentes que favorecem os resultados práticos no desempenho da profissão, expressam-se no contexto socioambiental, econômico e contribuem com as transformações da realidade conhecida; e o iv) **Instrumental**, os componentes desta categoria estimulam o desenvolvimento de habilidades para execução dos conhecimentos técnicos, tecnológicos e científicos de forma articulada para que assim possam promover a organização pedagógica entre teoria e prática, proporcionando assim, aos estudantes, conhecimento e diálogo com o curso técnico da sua escolha, sabendo da sua importância histórica e as possibilidades de inserir-se no mundo do trabalho. A figura 1 ilustra o desenho curricular do Curso Técnico em Eletrotécnica, ofertado pelo CEEP em Controle e Processos Industriais Newton Sucupira, em vigor a partir do ano letivo de 2012, com base na matriz curricular descrita.

Figura 1: Matriz Curricular - Curso Técnico em Eletrotécnica (2012)

SUPROF – Superintendência de Educação Profissional											
CENTRO/UEE:		<b>ATENÇÃO</b> Esta matriz aplica-se única e exclusivamente para as turmas do CEEP em Controle e Processos Industriais Newton Sucupira que INICIARÃO no ano letivo de 2012.									
MUNICÍPIO:											
DIREC:	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE:										
EIXO: Controle e Processos Industriais											
CURSO: Técnico em Eletrotécnica											
TURNO: Diurno	MODALIDADE: EPI 30 Horas										
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL								CH TOTAL		
	1.ª Série		2.ª Série		3.ª Série		4.ª Série				
	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual			
Base Nacional Comum - BNC	Arte	0	0	0	0	0	0	3	120	120	
	Biologia	2	80	2	80	2	80	0	0	240	
	Educação Física	2	80	2	80	0	0	0	0	160	
	Filosofia	2	80	0	0	0	0	0	0	80	
	Física	2	80	0	0	2	80	0	0	160	
	Geografia	2	80	2	80	0	0	0	0	160	
	História	2	80	0	0	3	120	0	0	200	
	Língua Estrangeira Moderna	2	80	2	80	2	80	0	0	240	
	Língua Portuguesa e Redação	2	80	2	80	2	80	3	120	360	
	Matemática	2	80	3	120	3	120	3	120	440	
	Química	2	80	0	0	3	120	0	0	200	
Sociologia	2	80	0	0	0	0	0	0	80		
Estudos Orientados (EO) na Base Nacional Comum											
	-	40	-	40	-	40	-	40	-	160	
<b>Carga Horária da BNC subtotal por Série</b>											
	<b>22</b>	<b>920</b>	<b>13</b>	<b>560</b>	<b>17</b>	<b>720</b>	<b>9</b>	<b>400</b>	<b>2600</b>		
Formação Técnica Geral - FTG	Biologia – Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho	2	80	0	0	0	0	0	0	80	
	Filosofia – Ética e Direito do Trabalho	0	0	2	80	0	0	0	0	80	
	Filosofia – Metodologia do Trabalho Científico	0	0	0	0	2	80	0	0	80	
	Informática – Inclusão Digital	2	80	0	0	0	0	0	0	80	
	Sociologia – Organização dos Processos de Trabalho	0	0	2	80	0	0	0	0	80	
	Sociologia – Organização Social do Trabalho	0	0	0	0	0	0	2	80	80	
	Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Geral										
	-	20	-	20	-	20	-	20	-	80	
<b>Carga Horária da FTG subtotal por Série</b>											
	<b>4</b>	<b>160</b>	<b>4</b>	<b>160</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>560</b>		
Formação Técnica Específica - FTE	Conteúdos Interdisciplinares	Gestão da Qualidade, Segurança e Meio Ambiente	0	0	2	80	0	0	0	0	80
		Gestão de Negócios e Empreendedorismo (Individual e Coletivo)	0	0	0	0	0	0	3	120	120
	Fundamentos	Desenho Técnico	0	0	2	80	0	0	0	0	80
		Conversão de Energia	0	0	2	80	0	0	0	0	80
		Eletroeletrônica	2	80	2	80	0	0	0	0	160
	Tecnologias	Eletrônica Geral	2	80	3	120	0	0	0	0	200
		Máquinas Elétricas	0	0	0	0	0	0	3	120	120
		Eletrônica Industrial	0	0	0	0	3	120	0	0	120
		Redes de Distribuição	0	0	0	0	0	0	3	120	120
	Instrumentais	Instalações Elétricas de Baixa Tensão	0	0	0	0	3	120	3	120	240
		Comandos Elétricos	0	0	0	0	3	120	2	80	200
		Automação Industrial	0	0	0	0	0	0	3	120	120
	Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Específica										
	-	40	-	40	-	40	-	40	-	160	
<b>Carga Horária da FTE subtotal por Série</b>											
	<b>4</b>	<b>200</b>	<b>11</b>	<b>480</b>	<b>9</b>	<b>400</b>	<b>17</b>	<b>720</b>	<b>1600</b>		
Estudos Interdisciplinares (EI)	Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica	-	-	1	40	1	40	1	40	120	
	Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e Visitas Técnicas	-	-	1	40	1	40	1	40	120	
<b>Carga Horária dos EI subtotal por Série</b>											
	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>80</b>	<b>2</b>	<b>80</b>	<b>2</b>	<b>80</b>	<b>240</b>		
Estudos Complementares (EC)	Base Nacional Comum/BNC e Formação Técnica Geral/FTG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Formação Técnica Específica/FTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>Carga Horária da BNC + FTG + FTE + EI subtotal por Série</b>											
	<b>30</b>	<b>1300</b>	<b>30</b>	<b>1300</b>	<b>30</b>	<b>1300</b>	<b>30</b>	<b>1300</b>	<b>5200</b>		
Estágios	Estágio de Observação	-	0	-	100	-	0	-	0	100	
	Estágio de Participação	-	0	-	0	-	100	-	200	300	
<b>Carga Horária Total dos Estágios</b>											
	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>200</b>	<b>400</b>		
<b>Carga Horária Total, incluindo Estágios</b>											
	<b>30</b>	<b>1300</b>	<b>30</b>	<b>1400</b>	<b>30</b>	<b>1400</b>	<b>30</b>	<b>1500</b>	<b>5600</b>		

**Notas Explicativas:**  
**Estudos Orientados (EO)** = horas extraclasses destinadas às atividades pertinentes aos componentes curriculares da Base Nacional Comum/BNC, da Formação Técnica Geral/FTG e da Formação Técnica Específica/FTE, com a finalidade de ampliar os conhecimentos práticos e teóricos, compreendendo entre outros: roteiro de estudos, visitas técnicas, participação em seminários, congressos, encontros, feiras.  
**Estudos Interdisciplinares (EI)** = horas semanais presenciais e adicionais extraclasses, objetivando a integração curricular através de práticas pedagógicas de pesquisa, iniciação científica, orientação profissional, intervenção social, desenvolvimento de tecnologias sociais, atividades de campo e visitas técnicas.  
**Estudos Complementares (EC)** = período destinado apenas aos estudantes que precisarem a cada unidade, módulo ou semestre estudado, rever os conhecimentos trabalhados (recuperação paralela, dependência), ou ainda para cumprimento de carga horária deficitária em algum componente curricular da BNC, da FTG ou da FTE.  
**Estágio de Observação** = etapa inicial do estágio na qual o/a estudante observa, indaga, questiona as rotinas, procedimentos e práticas do seu futuro campo de trabalho.  
**Estágio de Participação** = etapa conclusiva do estágio na qual o/a estudante vivencia situações reais de trabalho sob supervisão do/a professor/a orientador/a de estágio, podendo ser realizado em: Instituições e Empresas Públicas ou Privadas, ONGs, Cooperativas, Associações e caracterizando-se como Estágio Social quando desenvolvido em Comunidades, em Assentamentos, em Movimentos Sociais entre outros.

Fonte: Arquivo dos autores.

Com essa iniciativa, a Educação Profissional na Bahia altera a lógica de concepção de educação, exigindo referencial teórico-metodológico, orientado à recuperação do conhecimento e da prática do trabalho e vinculado à intervenção social, ou seja, o ensino e o conteúdo desenvolvidos nas instituições e apreendidos pelos estudantes. Neste formato, intuimos a condição de se efetivar os cinco passos de sistematização do conhecimento na relação aprendizagem e ensino, sinalizado em Saviani (1984), visto que o currículo parte da prática social, da problematização, da instrumentalização e da catarse e retorna à sociedade por meio da prática social ressignificada, entendendo que os estudantes são sujeitos históricos, fortalecidos pela sua identificação com seus territórios, compreendendo, assim, a realidade social e os desafios da profissão.

Ademais, os nexos e relações configurados na sistematização do processo de ensino e aprendizagem remete ao que Lígia Martins (2013, p. 297) alerta: “a tríade forma – conteúdo – destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico”.

Na educação o destinatário é o sujeito que, em suas diversas possibilidades durante a sua construção social, elabora sinteticamente as apropriações decorrentes do seu desenvolvimento histórico, adquirido por meio do trabalho. Nosso destinatário é a classe trabalhadora e seus filhos, estudantes da rede pública estadual de Educação Profissional da Bahia, que buscam, na escola pública, aproximação com o saber sistematizado, historicamente construído. Nesse sentido, conforme Saviani (2008, p.14): “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Assim, o conteúdo a ser tratado para esse destinatário requer uma determinada especificidade e seleção criteriosa, alcançando o objeto da educação que

[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2008, p.13).

Logo, é necessário para atingir esse objetivo que se realize a seleção dos conteúdos pedagógicos a partir da identificação do que essencial para o indivíduo aprender. Para tanto, deve-se buscar uma organização dos conteúdos a partir do que foi produzido historicamente pela humanidade ao longo dos anos. Ao mesmo tempo, para socializar esses conhecimentos, exige-se uma determinada forma adequada, no sentido de contribuir para a assimilação dos conteúdos e desenvolvimento do trabalho pedagógico. A relação tempo, espaço, conteúdo e procedimentos irá colaborar para que o conhecimento seja rico em determinações para o destinatário. Cabe destacar que a forma para desenvolver os conteúdos dependerá das condições que a instituição oferece para esse fim; condições objetivas disponibilizadas para a plena realização dessa tarefa.

A orientação curricular e a organização da matriz da Educação Profissional da Bahia apresentam, em sua lógica interna, os elementos principais para efetivação da tríade fundamentada na pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Compreende-se, dessa forma, a educação, não unicamente como uma atividade prática/pragmática, mas como processo de transformação dos sujeitos, seja no desenvolvimento dos seus processos funcionais (Martins, 2013), seja na condição de alterar a realidade imposta à sua vida, sendo essa uma das tarefas incorporadas à concepção de currículo.

A educação não é meramente uma atividade prática. A educação consiste na formação da capacidade física, moral e intelectual dos indivíduos, ou seja, é uma ação crucial para o desenvolvimento tanto humano quanto social das futuras gerações. Nesse sentido, entendemos que seu papel como propulsora para novas propostas de elaboração de estratégias para a mudança consciente dos educandos é fundamental, tendo em vista que estamos sob a égide do mundo Capitalista. (Almeida, 2010, p.252).

Nesse sentido, para configurar um currículo integrado é necessária a compreensão dos professores sobre a relação conteúdo e forma, na dimensão do ensinar e aprender, sobre o envolvimento e apreensão pelos estudantes como destinatários do saber sistematizado, bem como a possibilidade de inserção dos estudantes no mundo do trabalho, mediante aplicação de tecnologias sociais envolvidas de forma circular e espiralada com a qualificação do conhecimento por meio da ciência, da cultura, da tecnologia e do trabalho.

A representação construída na figura 2 demonstra a articulação de algumas categorias no currículo integrado.

**Figura 2:** Articulação realizada no currículo escolar



Fonte: Duarte, 2021.

A categoria sociedade se configura como totalidade dinâmica. Nela, destacamos dois elementos que estão inseridos e contribuem significativamente no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, quando estes incorporam e se envolvem no contexto educacional: a família e a comunidade do entorno da instituição.

Tomamos, no currículo integrado, o trabalho como princípio educativo central no processo de apropriação do conhecimento pelos estudantes, na sua relação com a escola e toda a sua dimensão espacial e temporal, entrelaçando a diversidade nela contida. O apoio dos professores na sua pluralidade pedagógica, unindo a afetividade familiar, fortalece a educação em seu aspecto mais humano e solidário, construindo possibilidades reais de alcance dos objetivos traçados.

Nesse passo, no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho como objetivo concreto, enriquece significativamente o processo formativo em suas múltiplas determinações.

Deve-se valorizar a comunidade do entorno e não a distanciar por exclusão ou até mesmo apartar comunidade/escola, seja por sua imposição acadêmica, seja por divisão entre muros, seja por situação socioeconômica, pois as categorias do currículo integrado da Educação Profissional da Bahia apresentam e oportunizam a compreensão dialética de um intercâmbio entre escola e comunidade.

Portanto, a proposta apresentada na matriz curricular considera que a formação da juventude deva ser direcionada para uma formação humana em todos os seus sentidos. Assim sendo, concordamos com Costa, Balogh e Fernandes (2017, p. 16), quando afirmam que:

A Educação Profissional constitui um pilar referente do sujeito enquanto simbólico e humano, na sua essência, na sua subjetividade e faz parte das suas múltiplas identidades econômicas, sociais, políticas, culturais e estéticas. Ela atende as necessidades inerentes à pessoa humana e, em especial, o mundo do trabalho.

A reflexão formulada pelas autoras representa o que a matriz curricular da Educação Profissional da Bahia apresenta para a formação dos estudantes, uma vez que as orientações expostas nas ementas das disciplinas indicam que os estudos devam perpassar a historicidade das temáticas abordadas durante o curso, considerando as formas mais avançadas que tais conteúdos obtiveram, compreendendo, portanto, a sua origem.

No seu desenho organizativo, havia, por parte da gestão pedagógica da Suprof, uma aproximação dos componentes disciplinares da BNC com as disciplinas da FTE, articuladas pelos componentes curriculares da FTG, com ênfase em disciplinas como Sociologia e Filosofia Epistêmica, para a iniciação ao trabalho científico, possibilitando a aproximação dos estudantes aos fundamentos de um comportamento científico para desenvolvimento de estudos e pesquisas orientadas, além de desenvolvimento de projetos de intervenção social e tecnológica em todos os

eixos tecnológicos e cursos por meio dos Estudos Orientados (EO) e dos Estudos Interdisciplinares (EI).

Este movimento de construção curricular propõe uma reflexão filosófica profunda sobre os dados da realidade, visto que a Filosofia busca realizar uma reflexão a partir dos problemas apresentados pela realidade. Temos em Saviani (1996) o suporte para tal explicação, pois, quando ele entende a reflexão que para ser considerada filosófica, precisa ser radical, rigorosa e de conjunto:

**Radical:** Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, que se opere uma reflexão em profundidade.

**Rigorosa:** Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar.

**De conjunto:** Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É neste ponto que a filosofia se distingue da ciência de um modo mais marcante. Com efeito, ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto. (Saviani, 1996, p.17. grifos do autor)

Assim, defendemos que a escola deve socializar os conteúdos que são essenciais para o aprendizado, ou seja, aqueles que possibilitam a superação do senso comum, configurando-se em conhecimento científico, que socialize o que de mais avançado a humanidade produziu historicamente, a fim de garantir o acesso para aqueles que durante anos foram excluídos desses conhecimentos. Assim sendo, cabe aqui observar:

[...] a escola conseguiu cumprir sua função social como formadora intelectual dos dirigentes (ou “classes ociosas” já que na Antiguidade e na Idade Média a escola era o lugar do “ócio com dignidade”). No

entanto, quando a sociedade moderna, que tem como base a sociedade urbanizada e a indústria – compreendida de modo amplo nos desdobramentos orientados pela lógica de acumulação e de expansão do Capital –, começou a incorporar a ciência no processo produtivo, observa-se a estruturação de um movimento que passou a exigir a necessidade de generalização dos códigos formais de escrita. (Noronha, 2014, p. 68-69)

Por sua vez, cabe à escola, nos princípios da proposta, categorizar o conjunto dos componentes curriculares e prática pedagógica e o trabalho, na perspectiva da existência humana (ontológica e histórica). A necessidade de uma escola, de uma práxis pedagógica e de uma sociedade que permita novas ações de condução e desenvolvimento de produção da vida é urgente, assim como a compreensão do trabalho em sua dimensão de criação do ser humano.

As ementas das disciplinas da FTG, que orientam o que deve ser trabalhado durante o percurso formativo dos estudantes, evidenciam uma forte ênfase nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, o que demonstra a intencionalidade em possibilitar aos estudantes referenciais críticos, característica fundante das concepções contra-hegemônicas.

No sentido de robustecer nossa posição nos apoiamos nas reflexões realizadas por Lima (2019), que, de forma clara, nos apresenta a diferença entre os polos hegemônico e contra-hegemônico que a Educação Profissional vem enfrentando ao longo da história. Historicamente, a hegemonia da formação no modo de produção capitalista para a juventude e trabalhadores assenta-se na classe média das grandes cidades. Logo, a localização das instituições, preferencialmente, centrava-se em regiões onde se evidenciavam os investimentos privados. Apesar de as ofertas de cursos estarem distribuídas entre instituições públicas e privadas, elas careciam de especialidades e suas demandas estavam atreladas a interesses específicos de empresas privadas ou políticos. Outra característica da concepção hegemônica é o enfraquecimento dos cursos com viés social, executados por meio da redução de oferta, além da inclinação por cursos com especialização muito elevados, como também, cursos técnicos de curta duração e a relação com os programas do Governo Federal submissa aos interesses da União. No que diz respeito à formação para o trabalho, Lima (2019) sinaliza a centralidade hegemônica da pedagogia tecnicista e o currículo sem integração entre as disciplinas da BNC com as disciplinas da área técnica, fortalecendo a dicotomia entre teoria e prática. Para a composição dos conteúdos, a discussão com os professores é mínima, a construção é realizada a partir de consultores externos, com predominância dos conteúdos técnicos, e o caráter científico da formação se apresenta como básico para a formação técnica (tecnicismo), com redução das ciências humanas. A metodologia, com base na pedagogia das competências (Ramos, 2006), é aliada à pedagogia tecnicista, fincada no aprender a fazer, em que a escola tem o papel articulador com o sistema produtivo para edificar o sistema capitalista, atendendo às exigências da sociedade industrial e tecnológica e à formação de indivíduos, direcionada para o mercado de trabalho. Nesse sentido, apresenta um exagero na valorização da prática, ênfase no trabalho

manual, promovendo a dissociabilidade entre teoria e prática, reforçando o modelo taylorista/fordista.

Em relação ao polo contra-hegemônico, Lima (2019) nos apresenta elementos que também identificamos na Educação Profissional da Bahia. Assim, vemos que, nesse polo, a EP na Bahia atende à juventude, contemplando as diferentes segmentos sociais subalternos e territórios, ou seja, contempla o público de grandes e pequenas cidades, seja da área urbana ou rural; busca uma relação com políticas de trabalho, emprego e renda; considera as questões da diversidade e relações étnico-raciais; considera a população de adultos que não concluiu a educação básica, priorizando a EJA; propõe maior interiorização e distribuição entre os territórios de cursos técnicos de nível médio; e tem a sua ênfase na escola pública com especialidades multitemáticas.

A Bahia fez a opção pela EPTNM, EJA/EPT nas etapas no ensino fundamental e Médio, parcerias com Programas Federais (Pronatec e Projovem), compreendendo a sua importância para viabilizar maior capilaridade, seja estrutural ou pedagógica, além de inserir nesse contexto a vinculação das ofertas ao desenvolvimento social, econômico e ambiental, apoiada nas resoluções do CNE: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e do Conselho Estadual de Educação (CEE). Dessa maneira, constata-se a variedade de cursos vinculados às políticas sociais, ofertados nos CEEP e CETEP por todo o Estado.

A construção do currículo integrado da EP/BA expressa a concepção contra-hegemônica, destacando alguns elementos como trabalho como princípio educativo, participação em eventos de caráter científico, interdisciplinar e de construção coletiva de conhecimentos para intervenção social, diferentemente do polo hegemônico que discute o currículo com especialistas externos.

Os conteúdos e as ementas para a construção curricular no polo contra-hegemônico são discutidos com os professores e gestores (especialistas internos), com sugestões na sua relação com os Territórios. Cabe assinalar a Integração a partir da compreensão filosófica e sociológica do mundo do trabalho e da sociedade, com temporalização e espacialização da ciência e da tecnologia. Considerar a relação entre ciência, tecnologia e sociedade é mais um elemento que consta na concepção da EP/BA e componente do polo contra-hegemônico, pois a valorização das áreas das ciências exatas, da natureza e humanas tem como perfil da EP/BA a busca de tecnologia humanizada pela compreensão de sua evolução histórica e papel social.

A indissociabilidade entre teoria e prática, valorizando o par dialético teoria-prática característico da EP/BA, em especial nos estudos interdisciplinares, a particularidade da intervenção social com possibilidades de utilização de diversos espaços de prática e a singularidade de aproximação com o mundo do trabalho real numa perspectiva emancipatória. Por fim, o estágio se apresenta como solução e complemento da aprendizagem em ambiente de trabalho real, obrigatório como sinalizado na Lei 11.788/2008 (Brasil, 2008).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Profissional da Bahia, no período estudado, portanto, identifica-se claramente com o polo contra-hegemônico. Incorporar à proposta curricular a intervenção social como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, possibilitando o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, elevando-os à potência de construtores do seu próprio destino, coloca o Estado da Bahia como pioneiro na implantação de uma matriz curricular integrada, inovadora e revolucionária, enriquecendo as ações pedagógicas no interior das instituições.

Ainda assim, contradições se apresentam no percurso. O ponto destoante do processo de desenvolvimento da Educação Profissional está na infraestrutura da rede. Apesar da construção de laboratórios para as aulas práticas, muitos dos CEEP e CETEP encontravam-se sem condições para as aulas práticas. Na aplicação do orçamento, houve um robusto investimento a partir de 2010 até 2014 e uma significativa queda a partir de 2015, chegando a 2016 com reduzido orçamento, fruto das movimentações políticas na esfera federal que culminaram no golpe de 2016.

Afirmamos a importância do movimento realizado na construção da proposta curricular aqui discutida, apesar de compreendermos que, no modo de produção vigente, o trabalho subsumido à categoria econômica e às forças produtivas direcionam a educação da classe dominante e da classe dominada, de forma dual e desigual. Temos, pois, na proposta implantada, outra lógica de compreensão da realidade político-pedagógica de crescimento e desenvolvimento cultural, social, intelectual e econômico da classe trabalhadora, assim como a construção da sua autonomia.

Contudo, apesar da positividade do processo, identificamos algumas contradições as quais colocam em situação desconfortável a afirmação do caráter contra-hegemônico da proposta de ensino do estado da Bahia, pós 2016. A partir desse ano, a política de educação do Estado, em particular, a Educação Profissional inicia o ciclo de mudança na concepção administrativa e pedagógica, provocando uma transformação na rede, alterando o currículo e implantando a lógica do empreendedorismo por meio de parcerias com ONG de origem empresarial e instituições privadas sem expertise em Educação Profissional. Após o golpe parlamentar de 2016, as rupturas na estrutura educacional, com a contrarreforma do ensino médio, foram sendo implantadas. Na Educação Profissional, ocorreu por meio da implantação do Mediotec, uma iniciativa para o fortalecimento das políticas de educação profissional articulada de forma concomitante à formação regular, buscando parceria com o setor empresarial.

Reforçamos que o direito à formação básica, garantido na Constituição e na LDB, perpassa por construir as condições necessárias para o acesso e permanência dos filhos da classe trabalhadora que frequentam a escola pública. Para tanto, requer a superação do que determina a escola capitalista através das pedagogias hegemônicas e da definição dos conteúdos escolares que interessam às classes dominantes, negando de maneira sistemática os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano integral da classe trabalhadora, tão importantes para definição da construção do seu próprio destino. Estes conhecimentos devem ser

selecionados a partir da premissa do que é fundamental aprender em cada etapa escolar, sem secundarizar os conhecimentos básicos de cada disciplina curricular. Portanto, não será somente a partir do Estado Capitalista que teremos que disputar o direito a outro conteúdo e forma de se educar, mas é, especialmente por meio da luta social e popular, por uma educação referendada pela classe trabalhadora que essa luta será travada, como também por meio dos organismos de classe que defendem os direitos e interesses dos trabalhadores. Nesse sentido, defendemos um currículo que atenda aos interesses da classe trabalhadora, assentado em formar indivíduos críticos com possibilidades de emancipação da condição de explorados, compreendendo como estão colocadas as disputas dos projetos entre as classes antagônicas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Natália Regina de. Educação para além da formação do trabalhador alienado. **Educar em Revista**. p. 251-258, 2010. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000500015](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500015) Acesso em 23 de jan. 2019.

BAHIA. **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... Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-10955-de-21-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

BAHIA. **Educação Profissional da Bahia**. Trabalho, Educação e Desenvolvimento – Legislação Básica 2010 – 2011, Salvador-BA: Secretaria da Educação/Superintendência da Educação Profissional, 2011.

BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 16 de mar. 2024.

BRASIL. **Decreto 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm). Acesso em: 16 de mar. 2024.

BRASIL. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT... Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 05 de out. de 2018.

CHEPTULIN, Alexandre. **Leis e categorias da Dialética materialista**. São Paulo: Alfa Omega, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação Física**. São Paulo. Cortez, 1992.

COSTA, Patrícia Lessa Santos; BALOGH, Iêda Rodrigues da Silva; FERNANDES, Floriza Maria Sena. A Educação Profissional no contexto das políticas públicas: um estudo do programa de apoio político pedagógico à Educação Profissional na Bahia. *In*: BALOGH, Iêda Rodrigues da Silva *et alii* (orgs.). **Educação Profissional: trabalho, letramento e políticas públicas formativas**. Salvador-BA: EDUFBA, 2017.

DUARTE, Ruy J. Braga. A formação dos estudantes na educação profissional técnica integrada ao nível médio da rede pública do estado da Bahia - 2008 a 2016: contradições e possibilidades de uma educação emancipatória. **Tese de Doutorado em Educação**. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33406> .

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Biblioteca de Educação, Série I, Escola; v. 11).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17172, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2023.17172. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172>. Acesso em: 14 jan. 2025.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos; 23).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. Apontamentos para a defesa da Educação Profissional emancipatória em tempos de retrocesso. *In*: BALOGH, Iêda Rodrigues da Silva *et alii* (orgs.). **Educação Profissional da Bahia: pesquisa e formação docente**. Salvador-BA: EDUFBA, 2019.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NORONHA, Olinda Maria. Abordagem histórica da relação trabalho e educação. *In*: LOMBARDI, Jose Claudinei; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana (orgs.). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, SP: Librium Editora, 2014.

RAMOS, Marize. Referências formativas sobre práticas em Educação Profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. *In*: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.). **Filosofia da Práxis e didática da Educação Profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).