

Educação profissional técnica de nível médio: revisão bibliográfica com foco no currículo

Alexandre Marchiori de Almeidaⁱ

Eric Ferdinando Passoneⁱⁱ

Resumo

Uma revisão preliminar da literatura acerca do currículo na educação profissional técnica de nível médio revelou a carência de trabalhos que tratam do tema. Desse modo, o presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre o currículo na educação profissional técnica de nível médio entre o período de 2008 e 2018. Com base em autores como Ferreti (2018), Frigotto (2007) e Schwartzman (2016), discutem-se as mudanças nas políticas curriculares, envolvendo desde a reforma do Ensino Médio até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque para as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio. A partir do depositário nacional da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi possível identificar 35 produções acadêmico-científicas que investigaram a temática educação profissional e currículo.

Palavras-chave: educação profissional técnica de nível médio; currículo técnico na educação profissional; política pública educacional.

*Secondary-level technical vocational education:
a bibliographic review focused on curriculum*

Abstract

A preliminary literature review on the curriculum of technical vocational education at the secondary level revealed a scarcity of works addressing this topic. Thus, this article presents the results of a bibliographic research on the curriculum of secondary-level technical vocational education, covering the period from 2008 and 2018. Drawing on authors such as Ferreti (2018), Frigotto (2007), and Schwartzman (2016), the article discusses changes in curricular policies, ranging from the High School Reform to the Brazilian Common Core State Standards [Base Nacional Comum Curricular – BNCC], with a particular focus on the Curricular Guidelines for Technical Vocational Education for the secondary level. Through the national repository of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, it was possible to identify 35 academic-scientific productions that investigated the theme of vocational education and curriculum.

Keywords: secondary-level technical vocational education; technical curriculum in professional education; public education policies.

ⁱ Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Professor do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Faculdade de Tecnologia São Caetano do Sul: São Caetano do Sul. E-mail: alexandremarch@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5579-386X>.

ⁱⁱ Doutor em Educação pela UNICAMP. Vice coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: eric.passone@unicid.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0305-6734>.

*Educación profesional técnica de nivel medio:
revisión bibliográfica con enfoque en el currículo*

Resumen

Una revisión preliminar de la literatura sobre el currículo en la educación profesional técnica de nivel medio reveló la escasez de trabajos que aborden el tema. De este modo, el presente artículo presenta los resultados de una investigación bibliográfica sobre el currículo en la educación profesional técnica de nivel medio entre el período de 2008 y 2018. Basado en autores como Ferreti (2018), Frigotto (2007) y Schwartzman (2016), se discuten los cambios en las políticas curriculares, que abarcan desde la reforma de la Enseñanza Media hasta la Base Nacional Común Curricular (BNCC), destacando las Directrices Curriculares de la Educación Profesional Técnica de Enseñanza Media. A partir del repositorio nacional de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, fue posible identificar 35 producciones académico-científicas que investigaron la temática de la educación profesional y currículo.

Palabras clave: *educación técnica secundaria; currículo técnico en educación profesional; políticas públicas de educación.*

1 INTRODUÇÃO

Tendo por base a revisão de estudos do tipo “estado da arte” realizados por Cavalcanti (2016) e Pegorini (2017), observa-se uma lacuna no que se refere à investigação no campo do currículo na educação profissional. No que tange, especificamente, ao currículo da educação profissional técnica de nível médio, uma revisão preliminar da literatura revelou a carência de trabalhos que tratem do tema, questão que se tornou objeto desta investigação de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

Desse modo, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica do tema com foco específico na organização e aplicação do currículo, visando identificar as produções científicas que abordam a “educação profissional técnica de nível médio com foco na organização e aplicação do currículo”, no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros, interrogando quais os objetivos desses estudos e suas contribuições para o debate e a produção de conhecimento na área.

2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Historicamente, no Brasil, a educação profissional e técnica de nível médio oscila entre uma formação meramente técnica, dirigida tão somente à formação de mão de obra direcionada às demandas do mercado, e a reivindicação por parte da sociedade de uma formação geral e propedêutica (Frigotto, 2007).

Nas últimas décadas, a educação profissional técnica de nível médio percorreu algumas mudanças substanciais, com a alteração da Ldben - Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu a integração entre as modalidades de ensino, envolvendo a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica, conforme a Lei nº 11.741/2008 (Pegorini, 2017).

O Decreto nº 5.154/2004 instituiu a integração da formação básica e profissional visando garantir tanto a formação técnica quanto a formação propedêutica a partir de um mesmo currículo, o que levou à revogação do Decreto nº 2.208/1997, que os separavam. Paralelamente, a educação profissional teve incremento com a Lei nº 11.892/2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Ferreira e Nunes (2013, p. 6490) afirmam que “[...] o ensino médio profissionalizante no Brasil passou por diversas mudanças de concepção, com repercussões teóricas, legais e práticas, no que se refere ao currículo”. Em 1999, foi aprovada a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação/Coordenação da Educação Básica (CNE/CEB), instituindo “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”. O artigo 2º da referida resolução esclarece que “diretriz” seria “[...] o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico” (Brasil, 1999). Na sequência, a resolução elenca os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, mencionando que esses complementam os princípios e fins da educação nacional constantes no artigo 3º da Lei nº 9.394/1996:

I - independência e articulação com o ensino médio; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III - desenvolvimento de competências para a

laborabilidade; IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; VI - atualização permanente dos cursos e currículos; VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico (Brasil, 1999).

Essa resolução instituiu ainda que: a educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais e terá uma carga horária mínima para cada habilitação, que varia entre 800 e 1.200 horas; serão exigidas competências de acordo com a natureza do trabalho, como competências básicas, competências profissionais gerais comuns aos técnicos de cada área e competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação; os perfis profissionais de conclusão por área profissional serão orientados pelo MEC através dos referenciais curriculares; as escolas deverão organizar seus currículos, planos de curso e projetos pedagógicos, entretanto os planos de curso dependerão de aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino; “[...] os planos de curso aprovados pelos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino serão por estes inseridos no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico” (Brasil, 1999).

Em 2005, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 1/2005. De acordo com Cordão e Moraes (2020), essa resolução, fundamentada no “[...] Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as diretrizes curriculares nacionais definidas para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, ajustando-as às disposições do Decreto nº 5.154/04”. A Resolução CNE/CEB nº 1/2005 estabeleceu que:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas.

O Decreto nº 5.840/2006, que criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), determinou uma carga horária mínima de 1.400 horas aos cursos “[...] destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores”, atendendo a, de forma cumulativa, “[...] no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral” e “[...] no mínimo, duzentas horas para formação profissional” (Brasil, 2006a). Já os cursos de educação

profissional técnica de nível médio deveriam ter, no mínimo, 2.400 horas, obedecendo aos seguintes preceitos de forma cumulativa:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (Brasil, 2006a).

Em 16 de agosto de 2006, a Resolução CNE/CEB nº 4 fez algumas alterações no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/1998: a primeira foi a definição do novo texto do parágrafo 2º, passando a vigorar a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 2006b).

Outra alteração no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que ocorreu com a Resolução CNE/CEB nº 4, foi a inserção dos parágrafos 3º e 4º, que incluiu na organização curricular estruturada por disciplinas os componentes de Filosofia e Sociologia, e História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental, de modo a ser tratado de forma transversal.

Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 3 regulamentou a implementação do “[...] Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) nas redes públicas e privadas de Educação profissional”. Segundo Cordão e Moraes (2020), o CNCT “[...] apresenta cada curso com sua carga horária mínima, um breve descritor, possibilidades de temas a abordar, possibilidade de atuação dos profissionais e infraestrutura recomendada para implantação” (Cordão; Moraes, 2020).

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 definiu as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Schwartzman (2016, p. 119) observa que essa resolução “[...] reafirmou as formas de oferta (articulada – integrada e concomitante – e subsequente)”, organizou os cursos “[...] por eixos tecnológicos e de itinerários formativos flexíveis (mencionando matrizes tecnológicas, núcleo politécnico comum, conhecimentos e habilidades nas áreas do conhecimento e sua articulação)”, conferindo “[...] caráter

normativo ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, mantido pelo Ministério da Educação como orientador dos cursos e perfis básicos de formação e que também define a carga horária mínima para cada curso”. Estabeleceu, também, a carga total dos “[...] cursos oferecidos nas formas integrada ou concomitante” de acordo com a habilitação profissional, podendo “[...] ser superior em 600 a 800 horas à carga horária mínima prevista para o ensino médio geral, que é de 2.400 horas”.

3 MUDANÇAS NO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A Lei nº 13.415/2017, também conhecida como lei que instituiu a reforma do Ensino Médio, trouxe mudanças para a educação profissional técnica de nível médio. Ferretti (2018, p. 264) afirma que, em relação ao currículo, “[...] a formação profissional está na mesma condição dos demais itinerários formativos, ou seja, é parte do processo de formação dos alunos destacado da formação geral, representada pelo conjunto dos componentes curriculares que constituem a BNCC”. Ferretti (2018, p. 264) também afirma que, “[...] ao proceder dessa forma, a Lei afina-se, pelo menos em parte, com a dualidade entre formação geral ou propedêutica e formação profissional”, questão já bastante discutida em trabalhos acadêmicos sobre “[...] a história da educação brasileira”.

Ferretti (2018, p. 265) faz outras críticas à Reforma do Ensino Médio e explica as consequências para a organização curricular da educação profissional como itinerário formativo:

O que a reforma instituída pela Lei 13.415 fez foi não apenas subverter completamente a proposta de integração entre o ensino médio (formação propedêutica) e formação profissional como, além disso, piorar o quadro oferecido pelo Decreto 2208/1997. De acordo com tal decreto, os jovens matriculados em escolas de ensino médio poderiam, a partir da segunda série, matricular-se, se assim o desejassem, em cursos de formação profissional, oferecidos por diferentes instituições, inclusive privadas, constituindo a forma concomitante. Mas o fariam, continuando a frequentar o ensino médio até o completar por inteiro, o que não é contemplado pela Lei 13.415, posto que a formação profissional é, apenas, um dos itinerários formativos, ficando a formação geral restrita ao início do curso, por meio da BNCC. Além disso, em nenhum dos dois casos propõe-se a integração interna entre seus componentes.

Cordão e Moraes (2020) também comentam sobre a nova redação dada ao *caput* do artigo 36 da vigente LDBEN, de acordo com a Lei nº 13.415/2017:

Nessa nova redação, a LDB passa a exigir que o currículo do ensino médio seja composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por arranjos curriculares variados e congruentes com os contextos locais. As áreas curriculares para esses arranjos incluem: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica profissional.

O parágrafo 3º do artigo 36 da LDBEN, alterado pela Lei nº 13.415/2017, orienta a organização curricular do ensino médio, incluindo o itinerário formativo referente à formação técnica profissional, passando a vigorar com a seguinte redação: “[...] a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*” (Brasil, 2017a). O parágrafo 11 do mesmo artigo, também alterado pela Reforma do Ensino Médio, estabelece que, “[...] para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (Brasil, 2017a).

Nesse sentido, Ferretti (2018, p. 265) afirma que a reforma do ensino médio “contribui também para o aligeiramento da educação profissional a ser disponibilizada pelo ensino médio, o qual é anunciado, em primeiro lugar, pela redução da carga horária desta, na condição de itinerário formativo [...]”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), objeto da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que definiu as DCNEM “[...] a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares”. Schwartzman (2016, p. 224) afirma que as DCNEM “[...] reforçam a necessidade de currículos diversos que atendam aos interesses dos estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos”. O artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 discorre sobre currículo da seguinte forma:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo

para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.

Quanto à organização curricular, o artigo 7º dessa mesma resolução menciona que o ensino médio deverá ter “[...] uma base nacional comum e uma parte diversificada” de forma integrada, “[...] de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (Brasil, 2012c). A Resolução nº 2/2012 apresenta o currículo em quatro áreas do conhecimento e especifica os componentes curriculares obrigatórios dentro de cada uma dessas áreas, definidos pela LDBEN nº 9.394/1996, conforme segue:

I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira Moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II - Matemática. III - Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

As DCNEN determinam que a Língua Espanhola, como componente curricular, seja disponibilizada pelas unidades escolares, mas não obrigam os alunos a cursá-la. Além disso, existem temas obrigatórios que devem ser trabalhados de forma transversal e integrada entre todos os componentes curriculares, cuja obrigatoriedade decorre da existência de legislação específica. O Quadro 1 demonstra quais são essas leis e a que se referem.

Quadro 1 - Componentes curriculares e temas obrigatórios com legislação específica

(continua)

Situação	Nº da lei	Encaminhamento
I – Língua Espanhola	11.161/2005 - Ensino de Língua Espanhola	[...] de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante.
II – Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares	11.947/2009 - Educação Alimentar e Nutricional	[...] dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica).
	10.741/2003 - Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	[...] dispõe sobre o Estatuto do Idoso.
	9.795/1999 - Educação ambiental	[...] dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental.

Quadro 1 - Componentes curriculares e temas obrigatórios com legislação específica

(conclusão)

Situação	Nº da lei	Encaminhamento
	9.503/1997 - Educação para o trânsito	[...] institui o Código de Trânsito Brasileiro.
	7.037/2009 (Decreto) - Educação em direitos humanos	[...] institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012 define formas de oferta e organização diversas para o ensino médio desde que seja garantida sua função formativa aos estudantes adolescentes, jovens ou adultos. Quanto à possibilidade de preparação técnica no ensino médio, o inciso VI do artigo 14 da Resolução nº 2/2012 dispõe sobre a “integração com a Educação Profissional e Tecnológica”, obedecendo a um limite mínimo de cargas horárias da seguinte forma:

- a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral; c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral (Brasil, 2012c).

Em 20 de setembro de 2012, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 6, que definiu as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Para esclarecer o significado das DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destaca-se o parágrafo único do artigo 1º dessa importante resolução:

Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos (Brasil, 2012a).

Cordão e Moraes (2020) afirmam que as DCN tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional técnica de nível médio provocaram muitas discussões “[...]”

até se chegar a um acordo parcial sobre o assunto”. Os autores fazem uma observação sobre os pareceres e resoluções que normatizaram as DCN para o ensino médio e para a educação profissional, entendendo que tais documentos normativos não alcançaram sua “versão ideal no momento da aprovação, mas todos representam o que foi possível ser aprovado naquele momento, a partir do consenso mínimo que foi criado entre os educadores participantes do embate” (Cordão; Moraes, 2020).

Schwartzman (2016, p. 119), por seu turno, faz as seguintes observações sobre os encaminhamentos da Resolução nº 6/2012:

A resolução reafirmou as formas de oferta (articulada – integrada e concomitante – e subsequente), estabeleceu o princípio de organização por eixos tecnológicos e de itinerários formativos flexíveis (mencionando matrizes tecnológicas, núcleo politécnico comum, conhecimentos e habilidades nas áreas do conhecimento e sua articulação) e atribuiu caráter normativo ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, mantido pelo Ministério da Educação como orientador dos cursos e perfis básicos de formação e que também define a carga horária mínima para cada curso. Para os cursos oferecidos nas formas integrada ou concomitante, a carga horária total, conforme a habilitação profissional, pode ser superior em 600 a 800 horas à carga horária mínima prevista para o ensino médio geral, que é de 2.400 horas.

As DCN da educação profissional técnica de nível médio definiram uma série de exigências a serem contempladas pelos estudantes em relação ao currículo da educação profissional técnica de nível médio, são elas:

I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação; II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas; III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática; IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual; V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (Brasil, 2012b).

Essa Resolução também estabelece que as instituições de ensino têm a liberdade para criar seus currículos com base no plano de curso e “[...] nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos”. Define ainda que as instituições de ensino devem elaborar seus projetos político-pedagógicos e planos de curso seguindo os artigos 12 ao 15 da Ldben e esclarece que o currículo deve ser planejado com base no:

[...] compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo. Parágrafo único. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional de conclusão deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional fiscalizado (Brasil, 2012b).

Outra indicação feita por meio dessa mesma resolução foi sobre o planejamento e a organização dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, considerando alguns preceitos, a saber:

I - atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade; II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica; III - possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais; IV - identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional (Brasil, 2012b).

Quanto à duração dos cursos, as DCN da educação profissional técnica de nível médio definem que os cursos dessa modalidade oferecidos na forma articulada, integrada ou concomitante em estabelecimentos de ensino diferentes, mas que possuem o mesmo

projeto pedagógico, “[...] têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas” (Brasil, 2012b).

O Parecer CNE/CP nº 15, aprovado em 4 de dezembro de 2018, instituiu a BNCC do ensino médio. Entretanto, vale ressaltar que, em 15 de dezembro de 2017, foi aprovada a BNCC a partir do Parecer CNE/CP nº 15/2017. Trata-se de “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem” (Brasil, 2017b).

De acordo com Franco e Munford (2018, p. 159), o documento propõe “[...] orientações sobre o que seria indispensável na educação de toda criança/adolescente brasileiro e uma forma de nortear as propostas curriculares de escolas públicas e privadas”.

Segundo Silva (2018, p. 5), a BNCC encontra amparo legal “[...] na Lei nº 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024”. A autora acrescenta que o PNE de 2014 já assegurava “[...] direitos e objetivos de aprendizagem” e havia documentos no Ministério da Educação (MEC) naquele ano sobre o tema.

Com base no texto do próprio documento, destaca-se a importância da BNCC como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017b).

Ressalta-se que, desde sua aprovação, a BNCC tem provocado muitas discussões entre as entidades acadêmicas, governo e empresários. Segundo Franco e Munford (2018, p. 159), “[...] os posicionamentos sobre a ideia de uma base curricular variaram dentro de um *continuum* desde completamente favorável a completamente contra”. Os autores elucidam o cenário político quando a BNCC foi elaborada:

O texto da BNCC foi produzido em um contexto complexo, no qual diversos eventos e estratégias articulam-se: o golpe institucional contra a presidenta Dilma Rousseff; as tentativas de rápidas mudanças em legislações relacionadas à educação e a outras esferas sociais, como do trabalho e previdência social; as pressões do movimento ‘Escola sem Partido’; o claro afastamento de especialistas ao longo do processo de elaboração da BNCC; as pressões de setores do governo Temer, para que a Base seja legitimada pelo Congresso Nacional, ao invés do CNE (Franco; Munford, 2018, p. 161).

Especificamente sobre a BNCC do ensino médio, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2018, p. 415) afirma que esse documento “[...] impõe enormes retrocessos aos/às educadores/as e à sociedade brasileira”, à medida que provoca “[...] a privatização da educação básica”, uma vez que o setor privado poderá explorar a parte do currículo destinada à “educação técnica-profissional”. Por outro lado, amplia a desigualdade “socioeducacional”, dado que “[...] empresários poderão cobrar por disciplinas que extrapolam as 1.800 horas obrigatórias da BNCC”, esta chamada de escola para ricos, enquanto a escola para pobres poderá limitar-se às 1.800 horas.

A BNCC está consubstanciada à Lei nº 13.415, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, aprovada em 16 de fevereiro de 2017. A atual Ldben, Lei nº 9.394/1996 sofreu grandes alterações por meio dessa reforma, inclusive a inserção do artigo 35-A, que trata das áreas do conhecimento que compõem o currículo do ensino médio, ficando assim definidas: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas. Às áreas I, II e III, já existentes nas DCNEM, incluiu-se a expressão “e suas tecnologias” e à área IV acrescentou-se a expressão “e sociais aplicadas”.

Silva (2018, p. 4-5) faz as seguintes observações sobre currículo, BNCC e Lei nº 13.415/2017:

A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas; a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi ‘resolvida’ por meio de sua presença obrigatória na forma de ‘estudos e práticas’; que caberá à União estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do ensino médio, compondo referência dos processos nacionais de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular; os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as ‘possibilidades dos sistemas de ensino’ sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor

‘itinerários formativos integrados’. Além disso, foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio.

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2018, p. 422), existem várias implicações relacionadas à Reforma do Ensino Médio e à BNCC, são elas: “a antirreforma obrigará as redes públicas de educação dos estados e do DF, principais responsáveis pelo ensino médio, a ofertarem obrigatoriamente apenas duas disciplinas nos três anos de currículo escolar (Português e Matemática)”; as outras disciplinas que poderão compor as 1.800 horas da BNCC “não possuem obrigatoriedade de oferta”, como História, Geografia, Sociologia, entre outras; “as escolas poderão oferecer a BNCC de forma integrada ou concomitante com os currículos flexíveis. Porém, nenhuma escola será obrigada a oferecer mais de um currículo flexível”.

Por fim, observa-se que a BNCC “[...] está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (Brasil, 2017a). A BNCC propõe dez competências gerais para a educação básica e competências e habilidades específicas de cada área do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas Tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas).

O documento (BNCC) defende o foco no desenvolvimento por competências com o seguinte texto:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017a).

Entretanto, há profundas discussões entre os autores que dissertam sobre o tema, a exemplo de Silva (2018, p. 12), que faz a seguinte reflexão:

A noção de competências, incorporada como um dispositivo capaz de produzir mudanças na organização curricular do ensino médio com vistas a superar os limites da excessiva disciplinarização e baseado no acúmulo de informações, mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Ela reproduz em outras bases os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige.

Schwartzman (2016, p. 187) faz observações sobre o ensino por competências, cabendo destacar antes que tais observações foram feitas em seu livro *Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos*, publicado em 2016, ou seja, antes da aprovação da Reforma do Ensino Médio, porém o autor menciona em vários momentos a Medida Provisória nº 746, que antecedeu à Lei nº 13.415/2017:

Em síntese, o que se propõe é um formato intermediário em que se definam com clareza as competências mais amplas que os alunos devem adquirir dentro das diferentes opções e que as escolas tenham liberdade para oferecer cursos e disciplinas que considerem adequados para desenvolvê-las. Na prática, isso significa abolir a obrigatoriedade de ensinar determinadas disciplinas e não outras, tal como existe hoje na legislação, sem, no entanto, transformar os cursos em um amalgamado de projetos e questões práticas sem o necessário embasamento intelectual.

Como exposto acima, os desafios colocados ao Ensino Médio e Técnico são complexos e as escolas e as instituições educacionais ainda possuem inúmeros problemas para implementar a reforma em curso. Pode-se questionar a falta de recursos estruturais e humanos na área, além da efetiva capacidade dessas instituições em garantir uma formação ampla e, ao mesmo tempo, específica, aos jovens que adentram no sistema público de ensino.

4 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO: FOCO NO ENSINO INTEGRADO

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir dos dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que faz parte do Programa Brasileiro de Acesso à Informação Científica, em que se buscaram identificar teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa no período entre 2008 e 2018. O levantamento da literatura foi realizado a partir de descritores escolhidos, a saber:

“educação profissional”, “educação profissional técnica de nível médio”, “currículo” AND “educação profissional técnica de nível médio”, “currículo” AND “educação profissional técnica”, “currículo” AND “educação profissional” e “educação profissional e tecnológica”.

A sistematização dos dados foi elaborada a partir da criação de um banco de dados em planilhas eletrônicas *excel*, em que os trabalhos foram categorizados a partir das dimensões: tipo de produção; ano; palavras-chave; resumo; autor; e, instituição. No Quadro 2, a seguir, os resultados de busca desses descritores.

Quadro 2 - Descritores utilizados na busca de Teses e Dissertações

Descritores Utilizados	Números de Trabalhos
“Currículo” AND “Educação Profissional”	2.629
“Educação Profissional e Tecnológica”	1.132
“Currículo” AND “Educação Profissional Técnica”	829
“Educação Profissional Técnica de nível Médio”	571
“Educação Profissional”	294
“Currículo” AND “Educação Profissional Técnica de nível Médio”	173

Fonte: Elaboração com base nos dados disponíveis no site do portal de periódicos BDTD.

Os resultados preliminares obtidos apontaram 173 trabalhos científicos que traziam em seus *metadados* o termo “currículo” AND “educação profissional técnica de nível médio” com ocorrência no título, no resumo e/ou nas palavras-chave. A partir da leitura criteriosa dos resumos dessas produções, selecionou-se doze (12) teses e vinte e três (23) dissertações cujos objetos de estudos possuíam como foco central a educação profissional e o currículo.

O Gráfico 1 mostra a distribuição da produção acadêmico-científica sobre educação profissional técnica de nível médio e currículo pelos anos de publicação, revelando uma incidência maior de publicações a partir de 2014. Essa tendência de aumento do interesse dos pesquisadores da área pode estar relacionada com a implementação de políticas federais no campo da educação profissional, técnica e tecnológica, na última década, tais como a Lei nº 11.892/2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

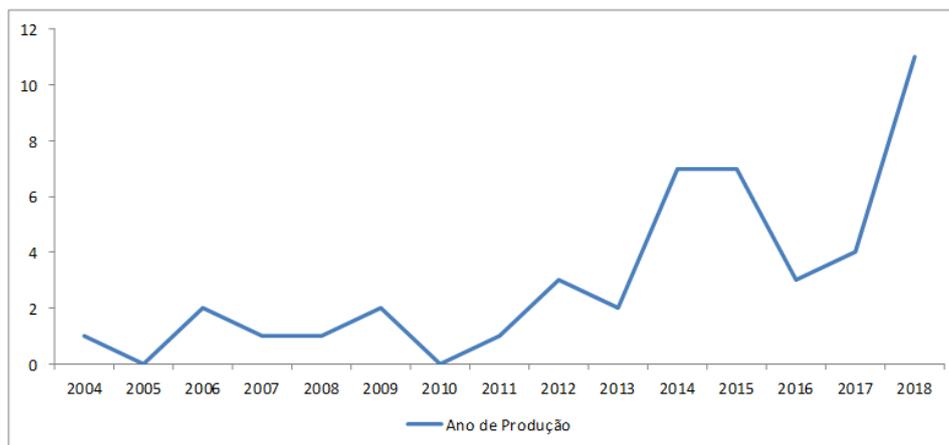


Gráfico 1 – Frequência de pesquisas sobre educação profissional técnica de nível médio e currículo por ano de publicação (teses e dissertações) entre 2008 e 2018
Fonte: De Almeida; Passone (2020).

Entre os trinta e cinco (35) trabalhos – dissertações e teses –, destacam-se nove (9) trabalhos, sendo quatro (4) dissertações e (5) cinco teses, em que os autores abordavam estritamente o tema/objeto currículo na educação profissional técnica de nível médio, sendo essas quatro (4) dissertações e cinco (5) teses (Quadro 3 e 4).

Quadro 3 - Dissertações - Produção Acadêmico-Científica sobre Educação Profissional e Técnica de Nível Médio com foco no Currículo (2008 a 2018)

AUTOR /ANO	TÍTULO
SENNA, 2018	Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: o princípio de flexibilidade
MENEZES, 2012	A Prática Pedagógica na Perspectiva Curricular do Ensino Médio Integrado: Um Estudo Avaliativo
SCHNEIDER, 2013	Desatando Os Nós do Currículo Integrado no Ensino Médio no Âmbito dos Institutos Federais
AMARAL, 2015	As tecnologias digitais da informação e comunicação no currículo da educação profissional técnica de nível médio

Fonte: De Almeida e Passone (2020).

Senna (2018) analisa como os consensos e os dissensos, em torno do princípio de flexibilidade curricular, configuram os currículos da educação profissional técnica de nível médio. Em pesquisa de cunho qualitativo, o autor apresenta a análise documental da LDB, do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, além dos currículos de uma escola técnica estadual paulista com curso técnico integrado ao ensino médio, e seus respectivos documentos: o Plano Plurianual de Gestão (PPG), o Projeto Político

Pedagógico (PPP) e o Plano de curso Técnico em Informática para a Internet. Conclui que a flexibilidade curricular atende a formação em informática dos educandos, na medida em que permite acompanhar as mudanças tecnológicas e as necessidades do mundo do trabalho.

Menezes (2012) pesquisa a problemática do ensino profissional-técnico integrado ao ensino médio, mostrando como as práticas pedagógicas permanecem inconstantes e cindidas entre conteúdos técnicos e conteúdos da base comum curricular. Como afirma Menezes (2012):

A necessidade de formação dos docentes para trabalhar na perspectiva da integração curricular, a importância do comprometimento coletivo que se dá através do trabalho em conjunto da equipe pedagógica, docentes e discentes para efetivação do ensino integrado, assim como a necessidade de se desenvolver uma sistemática de avaliação contínua desse currículo, a fim de ajustá-lo à proposta almejada (Menezes, 2012, p. 6).

Na mesma perspectiva, Schneider (2015) estuda o desenvolvimento do currículo integrado no ensino médio e técnico profissional, no âmbito do Instituto Federal Farroupilha. Ao buscar conhecer as concepções de currículo integrado e as discussões teóricas que subsidiam a superação do currículo fragmentado pelo integrado e o desafio da formação docente, a autora identifica limites que, para serem superados, requerem ações diretas da gestão escolar, tais como a constituição de espaços reflexivos que fomentem o diálogo entre diferentes áreas de conhecimento, professores, comunidade e os alunos, levando em consideração as diferentes concepções de práticas pedagógicas e proposições de ações contextualizem os interesses dos alunos, o cotidiano da escola e a realidade da cultura local.

A pesquisa sistematizada por Amaral (2013) aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio), identificando o referencial utilizado acerca da integração das tecnologias digitais da informação e comunicação para a elaboração do projeto pedagógico dos cursos técnicos de informática integrados com o ensino médio.

Quadro 4 - Teses – Produção Acadêmico-Científica sobre Educação Profissional e Técnica de Nível Médio com foco no Currículo (2008 a 2018)

AUTOR / ANO	TÍTULO
SOARES JÚNIOR, 2018	As políticas curriculares da educação profissional de nível médio e o trabalho docente: limites, possibilidades e contradições
MORAES, 2006	Currículo centrado em Competências: concepção e implicações na formação técnico-profissional - estudando o caso do CEFET/MA
NOVELLI, 2006	Currículo por módulo e educação profissional técnica: crítica da formação para o mercado de trabalho
HANNECKER, 2014	Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado
BARRETO, 2018	Imagens, percursos e narrativas: relações possíveis entre arte, currículo e educação profissional

Fonte: De Almeida e Passone (2020).

Soares Júnior (2018) analisa os limites, as possibilidades e as contradições no processo de implantação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em uma instituição de educação profissional em Goiás. O pesquisador compreende que o currículo recebe significados diferentes a depender da conjuntura social, cultural e a concepção da teoria curricular adotada.

A tese de Moraes (2016) estuda o currículo por competências e suas implicações na formação profissional de nível técnico, a partir da realidade do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, no curso de Programação de Computadores. Além da análise documental das políticas públicas da educação profissional no cenário atual, a autora apresenta um “diagnóstico” sobre o currículo por competências. A autora conclui que as incertezas e dificuldades encontradas na execução do currículo por competências do curso demonstram que a forma como o currículo vem sendo desenvolvido ao longo do tempo não contribui para avanços na formação dos técnicos.

Novelli (2006) pesquisou a organização do currículo por módulos de uma escola pública profissional técnica de nível médio, que a partir do “currículo por competências” estruturou o projeto pedagógico, os conteúdos e as práticas pedagógicas. Os resultados demonstram que os conteúdos dos cursos são motivados pelo setor produtivo e a organização curricular por módulos estaria permitindo ao educando definir seu próprio itinerário de formação. No entanto, na concepção adotada pela pesquisadora, tal realidade implica a substituição do ensino escolar pela prática do trabalho. Conclui que a organização modular do currículo e o trabalho pedagógico por competências reproduzem

as relações sociais do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, aprofundam as desigualdades sociais e educacionais.

Em estudo que investiga o ensino integrado no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Sertão –, Hannecker (2014) analisa se a alternância entre as formas concomitante e/ou integrado poderia contribuir para uma formação aprimorada dos discentes da educação profissional. Com base em pesquisa de exploração analítica, análise documental e aplicação de questionários, o pesquisador conclui que a forma integrada de oferta do curso, promovendo o currículo integrado, propicia uma melhor formação do aluno, na medida em que possibilitaria uma articulação maior entre teoria e prática, valorizando os saberes e as experiências dos discentes.

O estudo de Barreto (2018) difere dos anteriores ao refletir sobre experiências relatadas por docentes e discentes em uma ETEC, na cidade de Carapicuíba. O estudo aborda as relações do currículo e a formação continuada de docentes, tendo como foco a função ignitora da Arte em relação ao desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos estudantes bem como discute as possibilidades de inclusão da Arte no currículo da educação profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura da produção acadêmico-científica sobre educação profissional técnica de nível médio e currículo mostrou a tendência dos estudos e pesquisas recentes de abordarem a integração curricular decorrente da orientação do Decreto nº 5.154/04 e das Leis nº 11.741/ 2008 e nº 13.415/2017, que permitiram a flexibilização curricular e a proposição de processos formativos variados. Essa tendência de interesse dos pesquisadores indica, em certa medida, o grau de demanda profissional (professores e gestores) que o processo de integração entre o ensino técnico e médio tem mobilizado nas instituições escolares, apontando as dificuldades de implementação e materialização nas escolas (nos planos de aula, projetos pedagógicos etc.) das orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ademais, esses estudos revelam a necessidade de se aprofundar as investigações acerca da concepção curricular dos agentes educacionais, o papel da

gestão escolar no fomento de espaços de discussão, formação continuada e reflexão acerca das distintas práticas pedagógicas, que garantam a formação integral e integrada no âmbito da educação profissional de nível médio. Conclui-se que o currículo da educação profissional técnica de nível médio sofreu várias modificações ao longo da história, passando por uma infinidade de legislações e arranjos curriculares, porém entende-se que ainda hoje, com a atual Reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, não há consenso quanto à melhor ou mais adequada forma de organização curricular.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Lúcia Soares do. **As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no currículo da educação profissional técnica de nível médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BARRETO, Carolina Marielli. **Imagens, percursos e narrativas: relações possíveis entre arte, currículo e educação profissional**. 2018. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, São Paulo, 2018.
- BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2006a.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 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, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2004a.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da

educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008a.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008b.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2012a.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15, de 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 dez. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 2017b.

BRASIL. Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2012b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (Revogada pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012).

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 fev. 2005a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012c.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 21 ago. 2006b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 25 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 nov. 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro De 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012d.

CAVALCANTI, Vanessa Oliveira de Macêdo. **A produção do conhecimento sobre educação profissional no portal de periódicos da Capes: a configuração do campo científico**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 413-425, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/901>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Senac, 2020.

DE ALMEIDA, Alexandre Marchiori; PASSONE, Eric Ferdinando. Produção científica sobre currículo e educação profissional: o ensino técnico de nível médio. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 232–252, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/944>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FERREIRA, Antonio; NUNES, M. da G. Brasil. O currículo da educação profissional na legislação brasileira. *In: EDUCERE*, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2013. p. 6485-6502.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, Natal, v. 34, n. 4, p. 261-271, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 158-170, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

HANNECKER, Lenir Antonio. **Compreensão do currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

MENEZES, Roseany Carla Dantas de. **A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado: um estudo avaliativo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências: concepção e implicações na formação técnico-profissional: estudando o caso do Cefet/MA**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

NOVELLI, Giseli. **Currículo por módulos e educação profissional técnica: crítica da formação para o mercado de trabalho**. 2006. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEGORINI, Diana Gurgel. Educação profissional: estado da arte no período de 2012 a 2016. *In: Educere*, 14., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: IFPR, 2017. p. 1-13.

SCHNEIDER, Marcia Maria Brisch. **Desatando os nós do currículo integrado no ensino médio no âmbito dos institutos federais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.

SCHWARTZMAN, Símon. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Santillana, 2016.

SENNA, Sérgio do Nascimento. **Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: o princípio de flexibilidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR: Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. **As políticas curriculares da educação profissional de nível médio e o trabalho docente**: limites, possibilidades e contradições. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

Recebido em: 05/03/2021

Aprovado em: 15/04/2024

Publicado em: 27/09/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.