



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOCELANDIA CERQUEIRA NERES

**ENTRE O TERRITÓRIO VIVO E LETRAS MORTAS: UM
ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A
FORMAÇÃO DE TRABALHADORES EM CONCEIÇÃO DO
JACUÍPE, DE 2006–2016**

Feira de Santana - BA
2022

JOCELANDIA CERQUEIRA NERES

ENTRE O TERRITÓRIO VIVO E LETRAS MORTAS: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES EM CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, DE 2006–2016

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração “Educação, Sociedade e Culturas”, circunscrita à Linha de Pesquisa 01: “Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Feira de Santana – BA
2022

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Neres, Jocelandia Cerqueira

N363e Entre o território vivo e letras mortas: um estudo sobre as Políticas Educacionais para a formação de trabalhadores em Conceição do Jacuípe, de 2006-2016./ Jocelandia Cerqueira Neres, 2022.

120f.: il.

Orientador: Ludmila Olveira Holanda Cavalcante

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2022.

1.Políticas Educacionais. 2.Território de identidade. 3.Educação profissional – Conceição do Jacuípe. I.Cavalcante, Ludmila Olveira Holanda, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13

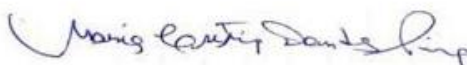
Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120

JOCELANDIA CERQUEIRA NERES

“ENTRE O TERRITÓRIO VIVO E LETRAS MORTAS: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES EM CONCEIÇÃO DO JACUIPE, 2006 – 2016” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.



Prof/a. Dr/a. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Orientador/a – UEFS



Prof/a. Dr/a. Maria Cristina Dantas Pina
Primeiro/a Examinador/a - UNEB



Prof/a. Dr/a. Fábio Dantas de Souza Silva
Segundo/a Examinador/a – UEFS

Feira de Santana, 22 de julho de 2022.

Resultado: APROVADA

Dedico este trabalho a meus pais, Seu Tonho e
D. Gal e a Amani, meu filho.

AGRADECIMENTO

LAROYÊ!

Concluir a caminhada no Mestrado é gratificante e fortalecedor. Não tenho dúvidas de que tenho muito por agradecer e comemorar.

Eu, Preta, Mãe, Yaô, Professora, nascida e criada na Rua do Fogo, periferia de Berimbau, onde as possibilidades são mais limitadas. Meus pais sempre fizeram tudo o que podiam pra que eu e meus irmãos pudéssemos estudar. Com eles aprendi a importância da Escola. E, na adolescência, eu entendi que ali estava um caminho possível para uma vida mais estável e segura porque, para quem nasce em um contexto no qual a vulnerabilidade social é parte da realidade, estar seguro tem um significado importante.

Não acredito na escola ou na academia como o lugar mágico que muitas pessoas atribuem a elas, mas também não componho o grupo que as vê como meros instrumentos de opressão e coerção. Entendo a escola, e conseqüentemente a academia, como meios necessários para que seja possível, a nós, criar condições de acessar ferramentas que nos ajudarão no enfrentamento aos obstáculos que, nascendo Preta, numa sociedade racista como a brasileira, estarão inevitavelmente no caminho. Depois de 12 anos fora do contexto acadêmico, em 2020, decidi ingressar no Mestrado, porque as ferramentas, que naquele momento eu tinha, já não eram mais o suficiente. E aqui estou.

Mas, estou, porque não sou só. Junto comigo está o meu Povo que lutou, e luta, incansavelmente pelo direito de existir. Portanto, meu agradecimento inicial vai às pessoas Pretas, meus mais Velhos e meus mais Novos, por terem pavimentado o caminho e dado as coordenadas que me trouxeram até aqui. Tenho orgulho do que somos e do que construímos. E, em todo lugar que eu esteja, estará uma Mulher Preta que honra o legado de vocês.

Agradeço aos ancestrais divinizados. A Exu, por ser (o) caminho; a Oxaguiã e Oxum, pela guarda e acolhimento; a Oyá, pela potência e sabedoria; a Yemanjá e Oxóssi, por terem me guiado; e ao Pai Ogum, reverências, por sua grandiosidade. Muito agradecida também reverencio ao Povo da Esquerda, o Povo da Rua, o Povo da Mata e à Ibeji que me tem e é meu sorriso.

Kolofé

Abọru abọye abọşişẹ

A bença?

Aos meus ancestrais diretos: vó Bernadete, vô Luiz, vó Ninha, vô Zé Limão e vovó Vevéia. Sou grata e sigo levando vocês comigo.

Aos meus pais, Dona Gal e Seu Tonho, por terem me dado o melhor e por me fazerem quem sou.

Aos meus irmãos, Lândia, Karla, Sinho, Rau Jr. e Júnior, por me ensinarem tanto, pelo cuidado e proteção que sempre dedicaram a mim.

A Amani, meu filho, minha continuidade. Agradeço por me lembrar quem sou, compreender os caminhos, apoiar minhas escolhas e ser meu lugar de Amor. É muito bom ser sua Mãe.

A tio Zé, tio Colé, tia Vanda e D. Lúcia, pelas conversas, acolhimento e abraços.

A Manassés, por ter sido refúgio, fortaleza e cuidado. Pelo amor compartilhado. Por não duvidar da minha potência e me ensinar a acreditar nela.

Ao PPGE/UEFS, por ter sido abrigo em meio ao caos. E à Prof.^a Dr^a Ludmila, por acreditar e confiar em mim; por ter sido uma Orientadora atenta, presente e sensível. Por ter me mostrado caminhos, em momentos em que eu não conseguia vê-los. Estendo os agradecimentos ao Prof. Dr. Fábio Dantas, à Prof.^a Ms. Luciane Ferreira e a todos/as que integram o Grupo de Pesquisa sobre os Planos Municipais de Educação do Portal do Sertão, por oportunizar um espaço rico de aprendizado, que me fortaleceu no processo da escrita em meio à pandemia.

À Prof.^a Dr^a Ione Celeste, à Prof.^a Dr^a Maria Cristina e, mais uma vez, ao Prof. Dr. Fábio Dantas, pela leitura atenta do texto e as riquíssimas considerações que fizeram, com muita sensibilidade, no Exame de Qualificação, e por aceitarem seguir até o final desta etapa da caminhada comigo.

A meus Ilês: O Ilê Axé Jinguêlecý Ledéua, Omo Egbé Ifakundayo e o Ilê Axé Sete Ondas de Yemanjá, por serem lugar de paz, reequilíbrio e fortalecimento. Sou grata também ao Ilê Axé Oya Ny que, ainda que por caminhos tortuosos, me ensinou que sou uma Mulher de Axé.

À Afrocentricidade Internacional - Divisão Brasil, por ser Quilombo. Um só destino.

Aos Irmãos e Irmãs, parceiros/as de caminhada que a vida me presenteou e que são indispensáveis em cada passo: Ricardo, Tina, Cris, Cleia, Swahili, Amanda, Laíse e Lilian Katchaki. Agradeço pelo amparo, escuta, “puxões de orelha” e acolhimento mesmo em tempos tão difíceis. Obrigada por não desistirem de mim.

Agradeço também aos demais familiares; e ao Dr. Marcos Sergio Góes, que me redirecionou ao caminho de retorno para mim mesma.

À turma PPGE 2020, que foi surpreendida pela pandemia, tendo que se reinventar (e se desdobrar) para dar conta das demandas. Obrigada por estarmos juntas/os nesse processo. Agradecimento especial à Danyelle Moura, uma intelectual atenta, doce e inteligente, pela parceria e confiança; e à Julliana Pena, a quem admiro muito, e que, em vários momentos, quando eu pensava em desistir, me ajudou a continuar a caminhada. “Obrigada, amiga”.

Agradeço ao Colégio Estadual de Conceição do Jacuípe (CECJ), por ser a minha Escola. Lugar no qual eu aprendi a ser a Professora e onde também fui estudante. Só tenho orgulho de falar sobre isso na minha trajetória. Agradecimento especial ao Prof. Ms Josoel, o diretor Ginho, pela dedicação e esforço incansável para fazer da escola um espaço melhor e manter em funcionamento toda aquela engrenagem, e por sempre me ajudar a seguir em frente. É uma honra poder trabalhar e aprender com uma de minhas referências.

De forma especial, também agradeço aos amigos e colegas de trabalho, que me ouviram, me socorreram, acolheram e me entenderam nesse processo tão difícil que foi a escrita da dissertação durante a pandemia: Ana Cristina, Flávia, Júnior, Edna, Karla Rebouças, Rosenir e Cecília. Só posso agradecê-las/ los por tanto.

Aos estudantes, que ao longo desses 17 anos de trabalho com Educação em Berimbau me ensinaram sobre a vida, me ajudaram a crescer e me fizeram mais humana. Tenho um compromisso com vocês, do qual não abro mão, e este texto foi feito na busca por honrá-lo.

À Berimbau e sua gente, por ser meu lugar no mundo. Onde (re) encontro quem sou, o que quero e preciso ser.

Ori olóore ori jè o.
(A cabeça do vencedor, vencerá)

RESUMO

Qual a implicação das políticas públicas estaduais e municipais, na realidade da formação profissional de Conceição de Jacuípe, no Território Portal do Sertão? Objetivando responder tal questão, este trabalho analisa como tais Políticas Públicas dialogam para a construção de um modelo de ensino que atenda à formação integral dos sujeitos considerando seu contexto sócio-histórico, político e econômico que, no caso da Bahia, está circunscrito pelos Territórios de Identidade. Para tal, este estudo investiga as Políticas Educacionais para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio implementadas no estado da Bahia entre os anos de 2006 e 2016, a partir da análise das metas para a Educação Profissional do Plano Estadual de Educação e do Plano Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe - município tradicionalmente conhecido como “Berimbau”. Este estudo é, também, realizado à luz da política territorial adotada pelo Governo da Bahia, que consta principalmente no Decreto 12.354/2010 e na Lei 13.124/ 2014 e demarca os municípios do Território de Identidade do Portal do Sertão, no qual Conceição do Jacuípe está inserido. Na busca pelo entendimento da dinâmica existente entre as Políticas Públicas, os Territórios e seus sujeitos, adotou-se para a pesquisa a abordagem qualitativa, utilizando a metodologia da análise de documentos, a partir dos procedimentos definidos pela análise de conteúdo de Bardin, fundamentada na Teoria Social Crítica. Conclui-se que as Políticas Educacionais refletem o contexto do momento histórico nas quais foram produzidas, sendo que, no Brasil, estas vêm reproduzindo o caráter neoliberal, e o Território precisa ser a referência primeira na elaboração destas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais - Território de Identidade - Educação Profissional - Conceição do Jacuípe

ABSTRACT

What is the implication of state and municipal Public Policies in the reality of professional training in Conceição de Jacuípe, in the Portal do Sertão Territory? Aiming to answer this question, this work analyzes how such Public Policies dialogue for the construction of a teaching model that meets the integral formation of the subjects considering their socio-historical, political and economic context that, in the case of Bahia, is circumscribed by the Territories of Identity. To this end, this study investigates the Educational Policies for Professional Education Integrated to High School implemented in the state of Bahia between 2006 and 2016, based on the analysis of the goals for Professional Education of the State Education Plan and the Municipal Plan of Education. Education in Conceição do Jacuípe - municipality traditionally known as “Berimbau”. This study is also carried out in the light of the territorial policy adopted by the Government of Bahia, which is mainly included in Decree 12.354/2010 and in Law 13.124/2014 and demarcates the municipalities of the Identity Territory of Portal do Sertão in which Conceição do Jacuípe is located. inserted . In the search for understanding the dynamics between Public Policies, Territories and their subjects, a qualitative approach was adopted for the research, using the Document Analysis Methodology, based on the procedures defined by Bardin's content analysis, based on the Critical Social Theory. It is concluded that Educational Policies reflect the context of the historical moment in which they were produced, and in Brazil, they have been reproducing the neoliberal character, and the Territory needs to be the first reference in the elaboration of these.

KEYWORDS: Educational Policies - Territory of Identity - Professional Education - Conceição do Jacuípe

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	LEGENDA	PÁGINAS
Figura 01	Mapa do Território Portal do Sertão, com Berimbau em destaque	62
Figura 02	Os 27 Territórios de Identidade da Bahia	70
Figura 03	Imagens de Berimbau	87
Figura 04	Praça Manoel Teixeira de Freitas, Berimbau.	101

LISTA DE QUADROS

QUADRO	LEGENDA	PÁGINA
Quadro 01	Quadro de metas e estratégias para a Educação Profissional no PNE 2014 - 2024	55

LISTA DE TABELAS

TABELA	LEGENDA	PÁGINA
Tabela 01	Composição racial de Berimbau (Conceição do Jacuípe), IBGE-2010.	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLB - Sindicato dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CECJ - Colégio Estadual de Conceição do Jacuípe
CEMECJ - Centro Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe
CETEP - Centros Territoriais de Educação Profissional
CEEP - Centros Estaduais de Educação Profissional
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CNI - Confederação Nacional da Indústria
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CEDETER - Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial
CODETER - Colegiado Territorial de Desenvolvimento Sustentável
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DEM - Democratas
DIREC - Diretoria Regional de Educação
EM - Ensino Médio
EMI - Ensino Médio Integrado
EP - Educação Profissional
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF - Instituto Federal
IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IPAC - Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde
NTE 19 - Núcleo Territorial de Educação 19
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE - Plano Estadual de Educação
PEE BA - Plano Estadual de Educação da Bahia
PFL - Partido da Frente Liberal
PIB - Produto Interno Bruto
PME - Plano Municipal de Educação
PME CJ- Plano Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe
PNE - Plano Nacional de Educação
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT - Partido dos Trabalhadores
SEC BA - Secretaria estadual da Educação da Bahia
SEPLAN - Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SENTEC- Secretaria do Ensino Técnico
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUDEB - Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica
SUPROF - Superintendência de Educação Profissional
SUPROT - Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica
TI - Territórios de Identidade
TPE - Todos Pela Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1.Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa – desafios e potenciais da análise documental	20
2. OS CAMINHOS POR ONDE ANDAMOS: POLÍTICA EDUCACIONAL, ENSINO MÉDIO INTEGRADO E OS PROJETOS POLÍTICOS EM DISPUTA.	28
2.1. Estado e Educação: projetos políticos em disputa, o contexto brasileiro	30
2.2. A LDB (9394/96) e os Decretos Federais 2.208/97 e 5.154/04: de onde partimos?	38
2.3. A orientação para a caminhada: Escola Unitária, Ensino Médio Integrado e os projetos hegemônicos para a Educação	44
2.4. A Educação Profissional no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011, PNE 2014-2024) e o Compromisso Todos Pela Educação: onde se pretendia chegar?	50
3. TEM BERIMBAU NO TERRITÓRIO PORTAL DO SERTÃO: ENTRE IDENTIDADES E VOCAÇÕES	62
3.1. A Política Territorial da Bahia: Decreto nº 12.354/ 2010 e a Lei 13.2014/14.	68
4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM BERIMBAU: PME, LETRAS VIVAS OU LETRAS MORTAS?	78
4.1. Plano Estadual de Educação 2006-2016 (PEE-BA, 2006-2016) e as Políticas Públicas Estaduais para a Educação Profissional	79
4.2. Entre o Recôncavo e o Sertão, qual o lugar de Berimbau? Análise do Plano Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe (PME CJ, 2015-2025)	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CHEGADA (OU A ENCRUZILHADA)	101
FONTES E REFERÊNCIAS	111

1. INTRODUÇÃO¹

O interesse para esta pesquisa surge da minha atuação profissional na rede estadual da Bahia desde 2013, lotada como Professora da Educação Profissional e ocupando a função de Articuladora² da Educação Profissional (2018-Atual), no Colégio Estadual de Conceição do Jacuípe (CECJ)³, mesma instituição na qual fui estudante (1999-2001) do curso Técnico com habilitação para o Magistério. Portanto, minhas vivências construídas a partir da minha caminhada pessoal e profissional, com esta modalidade e neste espaço, suscitam inquietações relacionadas às dificuldades, enfrentadas na rotina escolar por professores/as e estudantes, que impactam em seus cotidianos e, em diversas situações, são consequências de Políticas Educacionais que não dialogam com as demandas apresentadas pela comunidade.

Conceição do Jacuípe tem sua história oficial de povoamento ligada ao estabelecimento de engenhos e da cultura da cana-de-açúcar ainda no século XVII. Porém, consta que por razão da existência de uma feira livre na região no início do século XX, que reunia pequenos agricultores e músicos, dentre estes “tocadores de berimbau”, surgiu daí um novo nome para a localidade “Feira de Berimbau”⁴, mesmo que em sua emancipação tenha sido adotado o nome de

¹ Antes de iniciar o trabalho, quero deixar registrado que esta pesquisa foi desenvolvida em meio à pandemia da Covid 19, com primeiros casos registrados em dezembro de 2019 em Wuhan, na República Popular da China, provocada por uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. O vírus se espalhou, o número de casos aumentou e em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde caracteriza a COVID - 19 como uma pandemia. No Brasil, os primeiros casos foram registrados em fevereiro de 2020 e, na Bahia, no início de março 2020 se confirma o primeiro caso (em Feira de Santana). Seguiu-se a esse fato a adoção de medidas restritivas de circulação, para conter a propagação do vírus, fechamento de escolas, interrupções nas produções e uma corrida científica em prol de drogas farmacológicas que pudessem conter o vírus que possui alta letalidade. Foram, no Brasil, até 30 de junho de 2022, 670.848 mortes; que, para além de um número assustador, são vidas. Destas, 41 foram de berimbauenses. E nenhuma destas serão esquecidas. Então, escrevo também para dar minha contribuição, para repensar e reestruturar esta sociedade que foi duramente golpeada pelo processo pandêmico. Fontes dos dados apresentados: <https://covid.saude.gov.br/> e <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

² De acordo com o Manual de Programação da rede estadual, o cargo de Articuladora entende-se por uma das atividades “extra classe o desempenho de funções pedagógicas inerentes a estrutura técnico/administrativa da Unidade Escolar, desenvolvidas fora da sala de aula” (Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/programacao-escolar>)

³ Unidade Escolar que oferta o Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) a Educação Profissional Subsequente (PROSUB) e a Educação Profissional Integrada (EPI) no município de Conceição do Jacuípe, atendendo também a outros municípios circunvizinhos (Coração de Maria, Teodoro Sampaio, Amélia Rodrigues e outras localidades)

⁴ “Além da comercialização dos produtos agrícolas, verifica-se uma intensa atividade musical, tanto em venda

Conceição do Jacuípe⁵, o município até hoje é conhecido por Berimbau, sendo este o nome comumente utilizado pelos munícipes para se referir a ele.

Ressalta-se também que o nome Berimbau indica uma referência à existência da prática da Capoeira nas feiras que aconteciam neste Território, tendo em vista ser o berimbau o instrumento principal usado nas rodas. No início do século XX, a prática da capoeira era criminalizada, sendo “os capoeiras” (como eram chamados seus praticantes), perseguidos e mal vistos socialmente (OLIVEIRA, 2004;114). Desta forma, a mudança do nome de Berimbau para Conceição do Jacuípe se dá como uma estratégia para invisibilizar o fato de que há na história de povoamento do município elementos que o ligam diretamente à tradições negro-africanas.

Portanto, neste estudo, o nome Berimbau será mantido para referir-se ao município como forma de provocar a reflexão para o possível apagamento destes indivíduos da história local, chamar a atenção para a necessidade de realização de estudos referentes a estes indícios e, principalmente, demarcar a identidade preta que constitui o estado da Bahia e que historicamente tem sido negada ou subalternizada⁶ sob as lentes da hegemonia. Adiciono ainda a perspectiva de que a adoção do nome Berimbau busca resgatar e conferir um lugar na trajetória histórica deste Território a indivíduos silenciados pela História e Historiografia tradicionais, algo que os “berimbauenses”⁷ já o fazem em seu cotidiano.⁸

O CECJ, Unidade de Ensino (UE) na qual são geradas as provocações que desaguam neste trabalho, é uma escola de Ensino Médio que tem sua história ligada à de Berimbau. Fundada em 1964 como uma instituição municipal com o nome de CEMECJ (Centro Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe) passou a ofertar em 1973 o então 2º grau, hoje Ensino Médio, já com um curso voltado para a formação para o trabalho: o curso técnico com habilitação para o Magistério de 1º grau (correspondente hoje Ensino Fundamental I e II). Ao

de instrumentos – tambores artesanais feitos de oco de madeira, pandeiros com couros de animais, berimbaus (a região é propícia para o desenvolvimento de plantas cujo o fruto é a cabaça, matéria-prima para a confecção do instrumento) quanto na finalização das feiras ao som dos sambas de roda” (SILVEIRA, 2015 282).

⁵ Informações extraídas de: <http://www.portaldosertao.ba.gov.br/municipio-conceicao-do-jacuipe-ba>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

⁶ Sobre estas questões, ver “A rainha destronada: discursos das elites sobre as grandezas e os infortúnios da Bahia nas primeiras décadas republicanas”, do Prof. Dr. Rinaldo Leite.

⁷ Termo rotineiramente utilizado pelos moradores de Berimbau, em substituição ao “conjacuipeense”, gentílico oficial atribuído a quem nasce no município.

⁸ Utilizarei a nomenclatura “Conceição do Jacuípe” quando tratar de títulos de documentos oficiais ou de trechos das legislações, quando o nome do município for citado.

longo da trajetória, a escola já ofertou outros cursos dentro desta modalidade, a saber: o curso técnico em Contabilidade (1982-1996) e Administração (1982-2001, sendo retomado em 2013-atual).

Para atender ao dispositivo⁹ previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a escola passou a compor a rede estadual em 2003, passando a adotar o nome mantido até então. A partir de 2012, com a implantação dos cursos Técnico em Informática e Técnico em Manutenção de Microcomputadores integrados ao Ensino Médio, a UE tem sua inserção à nova política voltada para a Educação Profissional, em consonância com as ações que já vinham sendo executadas pelo governo do estado em toda a rede.

Segundo dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), disponibilizados em seu site oficial, a rede de Educação Profissional do Estado é a segunda maior do país, estando atrás apenas do estado de São Paulo¹⁰. Esta marca é resultado de mudanças pontuais realizadas pelo Governo do Estado na gestão e organização desta modalidade em sua rede de ensino, que na última década anunciou o aumento de aproximadamente 70% do número de vagas oferecidas nos chamados “cursos técnicos”.

Ainda segundo informações do site oficial da SEC-BA, há na rede do estado 33 Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEPs), 38 Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs), 22 anexos a esses centros e 92 unidades de ensino compartilhadas, isto é, que oferecem turmas da Educação Profissional junto a outras modalidades como Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em termos de ocupação geográfica, a Educação Profissional está presente em 121 municípios distribuídos nos 27 Territórios de Identidade¹¹.

Esta expansão da rede estadual de Educação Profissional (EP) se relaciona com as alterações propostas para a modalidade no âmbito federal pelas gestões do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e da presidente Dilma Rousseff (2011-2016)¹². As mudanças instauradas na

⁹ Em seu Art. 10. a LDB define: “Os Estados incumbir-se-ão de: (...) VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;”. Desta maneira, o estado passou a ser a instituição mantenedora da referida escola. Por isso, ela deixa de ser da rede municipal e passa a ser da rede estadual

¹⁰ Informações extraídas de: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoprofissional1>. Acesso em: 17 de abr. de 2020

¹¹ Informações extraídas de: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoprofissional1>. Acesso em: 17 de abr. de 2020

¹² A presidente Dilma Rousseff foi eleita para seu primeiro mandato em 2010, cumprindo-o de 2011 a 2014; foi reeleita para o segundo mandato em 2014, porém este foi interrompido em 31 de agosto de 2016 como resultado

rede federal impactam na estrutura e na oferta da EP nos estados e na Bahia, em especial nos governos de Jacques Wagner (2007-2015) e Rui Costa (2016-atual). Mas, já no Plano Estadual de Educação, promulgado em 2006, podemos perceber os reflexos na Política Pública estadual das definições presentes nas políticas federais.

Neste contexto de crescimento da oferta da Educação Profissional no país, as Políticas Públicas adotadas para nortear tal processo na Bahia direcionam para a modalidade para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em unidades de ensino da rede estadual. Considerando que as Políticas Públicas precisam estar relacionadas à realidade apresentada pela sociedade a que se direciona, fez-se necessário analisar em qual medida as Políticas Educacionais que foram adotadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia para a Educação Profissional, no período de 2006 a 2016, são compatíveis com o contexto político, econômico e sócio-histórico dos territórios baianos, especificamente a partir do estudo do PME de Conceição do Jacuípe.

Neste sentido, é importante estabelecer reflexões em relação às concepções de escola e sociedade que embasam tais políticas, tendo em vista que é sabido que toda legislação carrega em si os interesses e os objetivos dos grupos que atuam em sua elaboração.

Para tal, o processo de estudos foi orientado pela seguinte questão: qual a implicação das Políticas Públicas estaduais e municipais na realidade da formação profissional de Conceição do Jacuípe, no Território de Identidade Portal do Sertão? Objetiva-se com este estudo, portanto, analisar como as Políticas Públicas educacionais dialogam para a construção de um modelo de ensino que atenda à formação integral dos sujeitos considerando seu contexto sócio-histórico, político e econômico, que no caso da Bahia está circunscrito pelos Territórios de Identidade.

Entendendo que a referência teórica adotada numa pesquisa trata de um modo de compreensão de mundo, ou seja, segundo Bogdan e Bicklen (1994), o que as pessoas sabem sobre determinado tema/conteúdo está relacionada à visão de mundo que elas têm. Vale salientar que a apropriação de qualquer ideia por parte do pesquisador é influenciada pela sua concepção de mundo, e a maneira que utiliza o conceito é influenciada pelos referenciais que lhe servem de apoio para o estudo dos fenômenos sociais. Portanto, a análise proposta aqui trará consigo também as percepções empíricas que as experiências como docente na rede me permitiram acumular.

No senso comum existe uma percepção de que as instituições escolares estão funcionando

do processo de *impeachment* que havia sido instaurado contra ela em maio do mesmo ano;

aquém do que deveriam, comumente busca-se entender os problemas enfrentados analisando unicamente as práticas pedagógicas dos professores ou outros fatores que estão no interior do espaço escolar. Porém, cabe refletir se tais problemas já não estão postos no processo de elaboração dos documentos das Políticas Públicas e Políticas Educacionais instituídos, pois, como será discutido mais adiante, estes estão embasados em uma concepção de educação voltada para um desenho de sociedade neoliberal, pautada na mercantilização dos direitos, na qual as necessidades do mercado se sobrepõem àquelas apresentadas pelas comunidades.

Neste sentido, o processo de análise destas políticas foi realizado a partir dos documentos balizadores da Educação Profissional, nas esferas estadual e municipal. São eles: Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA), o Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010, que instituiu o Programa Territórios de Identidade¹³, e o desdobramento deste, que é a Lei 13.2014/14. E, na esfera municipal, o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Conceição do Jacuípe, com execução de 2015-2025.

Tomando como referência estes documentos, sem desconsiderar as diferentes (e divergentes) concepções sobre a Educação, o trabalho de análise está centrado também nos fundamentos políticos nos quais se sustentam os governos que estiveram no poder no período escolhido como recorte cronológico, 2006-2016. O ponto de partida é em 2006 por ser o ano no qual o Plano Estadual de Educação foi promulgado, sendo este um documento importante para que possamos entender as legislações voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio adotadas no estado e suas relações com as leis dos entes federados. Encerra-se, por ora, em 2016, estabelecendo o período de uma década para a avaliação dos impactos do Plano e da Política Territorial nas legislações municipais promulgadas após.

1.1. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa – desafios e potenciais da análise documental

As Políticas Públicas promulgadas e a realidade que é vivenciada nas escolas nem sempre estão em consonância, por esta razão busca-se investigar, com a análise dos documentos, como as esferas estaduais e municipais dialogam com as demandas do município ao elaborar a legislação, tendo em vista a expectativa de que os documentos precisam se pautar no atendimento das

¹³ Unidades Administrativas de planejamento nas quais o estado da Bahia é dividido. Serão tratadas mais detidamente ao longo do texto.

necessidades apresentadas pela sociedade.

Compreendo que a escolha da metodologia de abordagem não se refere apenas aos métodos e técnicas que serão utilizados pelo indivíduo que realiza a pesquisa, mas é também uma escolha de concepção de ciência e de epistemologias. De acordo com Gamboa (2003), há também na definição da metodologia a opção pelos parâmetros diferenciados de rigor científico e consequentemente do referencial teórico que será utilizado para realizar a interpretação dos resultados. Isto é, ao optar por utilizar uma metodologia, ficam delineadas não só as técnicas necessárias para cumprir o rito da produção científica, mas também os aportes teóricos que irão conduzir a pesquisa.

Ludke e André (1986) chamam a atenção de que as abordagens quantitativa e qualitativa estão intimamente relacionadas. Porque, ao fazer uma pesquisa, podemos utilizar dados quantitativos, mas que, ao realizar a análise destes, estarão sempre presentes os quadros de referência, os valores, a visão de mundo do pesquisador e dos pesquisados, enfim, a dimensão qualitativa. Neste sentido, justifica-se a opção pelo método qualitativo de abordagem pela necessidade de analisar os documentos produzidos e adotados para a Educação Profissional das unidades escolares da Rede Estadual da Bahia com objetividade, rigor científico, olhar investigativo-interpretativo e leitura atenta das informações que estão explícitas e as implícitas ao texto pragmático da legislação.

No estudo dos documentos, foram considerados: o contexto sociopolítico e cultural no qual foram produzidos, a análise histórica deste processo, bem como as intenções que ficam subjacentes em seus textos finais. Além do que, na pesquisa qualitativa, os investigadores, mesmo tendo uma hipótese formulada e um objetivo definido, entendem que estes podem ser modificados e/ou reformulados à medida que vão avançando no trabalho com as fontes, dando à investigação um caráter menos burocrático e engessado. A pesquisa desenvolvida, de natureza investigativa, adotando a abordagem anteriormente citada, parte de uma perspectiva crítica, intencionando relacionar o objeto, suas diversas determinações, à luz das seguintes categorias analíticas: Educação Profissional, Política Educacional, Território de Identidade e Conceição do Jacuípe.

Na condução deste percurso investigativo, a metodologia utilizada foi a análise documental, que é o procedimento no qual as informações obtidas são extraídas de documentos, pois o trabalho com estes, oportuniza a compreensão de como a sociedade que os produziram está organizada, como ela se planeja e projeta as ações futuras. De acordo com Le Goff (1996),

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 1996, p 11)

O autor chama a atenção para a necessidade de observância não apenas do que está explícito na escrita do documento, mas também para os aspectos que caracterizam o período histórico no qual foi escrito, bem como os grupos sociais envolvidos em sua elaboração e os indícios de princípios e valores que no momento de sua produção eram fundamentais ou dispensáveis para a sociedade que o produziu.

Tratando do pesquisador que trabalha com documentos, Cellard (2008), afirma que este

deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? (CELLARD, 2008, p 296)

Importante atentar para as subjetividades que um documento pode trazer em seu bojo, bem como os cuidados necessários que se deve ter ao escolher este tipo de fonte na realização da pesquisa. Considerando que no presente trabalho são utilizados documentos de natureza institucional, foi importante atentar para qual e por qual “fração particular da população” ele foi produzido.

Visando extrair dos documentos as informações necessárias, mantendo o olhar investigativo sobre a fonte, mas também adotando técnicas que sejam adequadas a seus objetivos e ao documento com o qual trabalha, foi utilizada a “Análise de Conteúdo”, de Bardin (2011), para dar conta do percurso da pesquisa. A partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo, as informações foram organizadas, categorizadas e analisadas para a interpretação dos dados extraídos, considerando o problema de pesquisa do qual parte o estudo, os objetivos dos mesmos e as subjetividades envolvidas na elaboração do documento. A referida autora conceitua tal procedimento como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (BARDIN, 2011, p. 15)

Tal método é coerente em pesquisas qualitativas, pois possibilita que o trabalho com fontes seja estruturado e sistematizado para sua realização. Bardin divide o processo de análise em três etapas: Organização, Codificação e Categorização. A seguir, irei situar o trabalho desenvolvido com as fontes dessa pesquisa, a partir da referida técnica.

A *Organização*, segundo a autora, se refere à definição das fontes a serem utilizadas como objeto de análise. Desta maneira, foram escolhidas, *a priori*, as legislações estaduais para a Educação Profissional, com destaque para o Plano Estadual de Educação (2006) por ser o documento que traz as principais diretrizes da rede para a Educação Profissional; sendo, pois, uma fonte primordial para que possamos entender a estrutura e a organização das instituições que ofertam o Ensino Médio Integrado ao Ensino Médio, que é a modalidade de interesse deste estudo. *A posteriori*, temos primeiro o Plano Municipal de Educação de Berimbau (2015), que se tornou, junto ao Plano Estadual, fonte primária da pesquisa; isto se deu devido à evidente necessidade de investigar com mais profundidade qual a relação estabelecida entre a legislação proposta e as necessidades dos Territórios nas quais as instituições estaduais da Educação Profissional se encontram. O PME é o documento no qual estas informações serão encontradas. E também *a posteriori* foram escolhidos o Decreto nº 12.354/ 2010, que estabelece o Programa Territórios de Identidade, sendo este ratificado enquanto política de Estado com a Lei 13.2014/14.

Seguindo a estruturação do trabalho de pesquisa proposta por Bardin (2011), temos a segunda etapa, que é a *Codificação*. Momento de estabelecer a unidade de registro da pesquisa, a partir da identificação no documento dos momentos em que os descritores ou conceitos chaves para a realização da pesquisa aparecem. Desta maneira, buscou-se, nos referidos planos, identificar e analisar os trechos que tratam da Educação Profissional, do Ensino Médio Integrado e do Território, trabalho realizado também no sentido de estabelecer a unidade de contexto, que é a observância das circunstâncias onde tais descritores aparecem no documento, analisando como se relacionam com os que lhes antecedem ou precedem.

No Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia, foram analisados os descritores que aparecem na seção “*Modalidades de Ensino*”, que trata da “*Educação Profissional e Tecnológica*”. Na legislação sobre a política territorial do estado da Bahia, o texto completo do Decreto nº 12.354/ 2010 e os *Capítulos I e II* da Lei 13.214/ 2014

Após a realização da codificação é preciso estruturar a questão de pesquisa frente às categorias

de análise elencadas: Política Educacional, Educação Profissional, Território de Identidade e Conceição do Jacuípe. Assim, nos documentos, foram localizadas as respostas ou caminhos para o entendimento da questão apresentada. a este momento da pesquisa a referida autora, denominou de *Categorização*.

Seguindo neste propósito, foi preciso: a) contextualizar as Políticas Educacionais estudadas à trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, sendo que os documentos produzidos têm relação direta com o contexto histórico e político do país na ocasião da elaboração deles; b) identificar as dinâmicas - continuidades e descontinuidades - que permeiam tais legislações, para isso estudar o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação foi imprescindível e, a partir daí, foi possível (c) verificar como a legislação estadual incide na municipal e como - ou se - as duas estão em consonância com as demandas apresentadas pela sociedade que atenderá.

Os documentos que serão a base da pesquisa são analisados a partir dos referenciais da Teoria Social Crítica, pois estes possibilitam que seja feita uma análise de caráter sócio-histórico oportunizando, assim, a compreensão de tais documentos no contexto de suas relações com o Estado e a Sociedade. Na perspectiva de uma análise pautada em uma educação contra hegemônica e socialmente referenciada, estabelece-se o diálogo com autores como Gramsci (1982; 2000; 2001), Santos (1991; 1997; 2000; 2001; 2014;), Nosella (2007; 2011; 2013; 2020), Hofling (2001) e outros/ as, buscando estabelecer uma discussão que compreenda as Políticas Públicas como fruto das demandas da sociedade e dos conflitos e contradições existentes no interior desta. É deste movimento dialético que as diretrizes legais são constituídas e é desta maneira que elas podem contribuir para superar as desigualdades que são próprias do sistema capitalista.

Dito isso, faz-se importante afirmar que há a necessidade iminente da superação da noção de Educação Profissional voltada meramente para o aprendizado de tarefas isoladas e úteis ao modo de produção, restrita ao conhecimento técnico, visando corresponder ao imediatismo da produção econômica. Em substituição a essa, deve prevalecer uma Educação voltada para a complementaridade no indivíduo de sua vida social e sua vida laboral. Para entender melhor tal fenômeno, foi fundamental aportar este estudo à luz da Teoria Social crítica.

De acordo com Sabino, Santos e Queiroz (2017, p 117), partindo do pensamento marxista, o “trabalho” é compreendido enquanto o ato de transformar a natureza, além de ser próprio da espécie humana, é o processo-gênese através do qual a sociabilidade do homem passa a ser uma

realidade. É a partir do trabalho que outras esferas da vida humana e social surgem, como a própria educação, por exemplo.

Estes outros aspectos da vida humana possuem uma certa autonomia relativa, assim como "independência ontológica e determinação recíproca para com o complexo do trabalho" (QUEIROZ, 2017, p. 116). Tal processo torna-se mais complexo com a divisão da sociedade em classes sociais e o surgimento da divisão do trabalho possibilitou que a condução das diretrizes educacionais seja pensada e implantada com o objetivo de atender aos interesses de uma classe sobre outra(s), e historicamente não têm sido priorizados os interesses dos grupos sociais marginalizados que compõem a chamada classe trabalhadora.

No contexto brasileiro, é preciso considerar que a

formação da classe trabalhadora no Brasil é intrínseca ao modo de produção escravista colonial brasileiro, marcado pela dominação, exploração e racismo. Cabe citar também o colonialismo que se manifesta no modelo econômico dependente, nas formas políticas de dominação da classe e no campo da cultura (MTD, 2020, p. 35).

Isto é, esta classe trabalhadora, é atravessada por outros demarcadores (raça e gênero), que fazem com que a marginalização dela atinja estruturalmente a sociedade. “Neste sentido, a necessidade da construção de um bloco histórico capaz de desenvolver uma luta contra hegemônica continua na ordem do dia da construção de estratégias, no fazer política” (LOPES, 2001, p. 18). Analisar o percurso da Educação Profissional no processo de formação de trabalhadores, portanto, permite que sejam conhecidos os projetos políticos em disputa e os interesses que orientam as ações.

“Fazer política hoje é identificar no desenvolvimento da luta de classes, na sociedade brasileira, as condições para a construção do bloco contra hegemônico” (LOPES; 2001,18) e a análise dos documentos, aqui realizada, demonstra que nesse embate hegemonia x contra hegemonia, a legislação assume papel decisivo, e, por isso, é objeto de disputa. A compreensão sobre a formação de trabalhadores no Brasil, que estava definida na legislação, portanto, demandou deste estudo, um olhar para além do documento escrito (produto) mas, antes, e também, entende-lo como resultado de um processo/projeto no qual alimenta e redefine as condições de exploração de uma classe sobre a outra no capitalismo brasileiro da atualidade.

Assim, para a organização do texto dissertativo, a pesquisa apresenta-se organizada em três capítulos, mais a Introdução e as Considerações Finais. No primeiro capítulo, intitulado “Os

caminhos por onde andamos: Política Educacional, Ensino Médio Integrado e os projetos políticos em disputa”, trata-se da análise de como as Políticas Públicas para a Educação têm sido, em sua maioria, historicamente constituídas no Brasil à luz de ideologias neoliberais, com traços marcadamente coloniais e sendo um dos instrumentos de poder institucionalizados para a manutenção das desigualdades, como consequência do fortalecimento da hegemonia. Mesmo existindo, no interior desta, o embate constante de forças antagônicas e/ou contraditórias em disputa por essa hegemonia.

“**Tem Berimbau no Território Portal do Sertão**” é o segundo capítulo, momento em que serão apresentadas as informações sobre a história e o contexto socioeconômico, político e cultural do município, buscando ampliar nosso olhar para os sujeitos aos quais as Políticas Públicas e Educacionais estudadas impactam as vidas. Aqui o estudo também buscou investigar a arena na qual tais políticas foram elaboradas, considerando os conflitos e embates que possam ter existido nesse processo. O percurso desenhado acerca da trajetória histórica de Berimbau, e seus desdobramentos, foram importantes pois, no processo de análise dos documentos, foi possível identificar o que está posto na legislação, nas letras mortas, e o que se apresenta em Berimbau, um Território vivo.

No terceiro capítulo, “**Educação Profissional, Políticas Educacionais e Conceição do Jacuípe: PME, letras vivas ou letras mortas?**”, apresento a análise feita dos documentos no âmbito estadual e do Plano Municipal de Educação de Berimbau, à luz da definição de Território, cunhada por Milton Santos, e das Políticas Públicas referentes a este para que possamos compreender a que objetivam tais documentos, além de investigar se as problemáticas encontradas no cotidiano das escolas têm sua gênese na Política Pública implementada e não na prática pedagógica ou método utilizado pelos profissionais que nela trabalham, como comumente é postulado.

Tal capítulo é seguido pelas **Considerações Finais**, nas quais são postas as inquietações e os desafios que impulsionaram os estudos e apresenta-se os resultados obtidos, a partir da análise documental. No desenrolar da pesquisa e da escrita, evidenciou-se o quanto é fundamental que haja a cooperação, de fato, entre os entes federados, pois a estruturação de uma Educação Profissional que não seja instrumento de reprodução das desigualdades, prescinde de um trabalho coordenado entre as instâncias federal, estadual e municipal. O estudo mostrou também que os principais dispositivos legais que regulam a Educação Profissional no Brasil, do século XXI, legitimam o atendimento aos interesses de uma minoria, que compõe a elite política e

econômica do país, deixando a maioria à margem. E, por fim, cada Território tem suas particularidades, fruto de sua trajetória histórica, aspectos socioeconômicos e das características do povo que o habita. A tentativa de homogeneização de Territórios, esvaziando-os em sua totalidade, só favorece a produção de leis que existem, mas não promovem os impactos positivos a que se propõem.

2. OS CAMINHOS POR ONDE ANDAMOS: POLÍTICA EDUCACIONAL, ENSINO MÉDIO INTEGRADO E OS PROJETOS POLÍTICOS EM DISPUTA.

Entendo Política Pública como o plano de ação do Estado pensado a partir de uma determinada realidade, voltado para o atendimento de demandas de interesse social. Na perspectiva de “Estado Ampliado” de Gramsci, para qual, além do aparelho de coerção, o Estado possui também instrumentos de convencimento (via mídia, igrejas, associações civis), que trazem em suas expressões as ideologias favoráveis à manutenção da ordem vigente, política está para além da “letra morta” da lei. Refere-se ao texto escrito, mas também ao não escrito, silenciado e omitido, que só é acessado a partir da análise do seu processo de elaboração, anúncio e (possível) implementação.

Souza (2003, p. 13) trata Política Pública, enquanto campo de conhecimento que almeja “colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente)” e, nas circunstâncias que preciso for pautar modificações nas trajetórias dessas ações “e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente)”. Ou seja, é a partir das Políticas Públicas que “os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”.

Segundo Höfling (2001, p. 31), Política Pública é “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” É, segundo a autora, “o Estado em ação”. Neste sentido, define também Políticas Sociais como “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado” com o objetivo de reduzir as desigualdades estruturais que se originam do desenvolvimento socioeconômico. E, portanto, “nestes termos, entendo educação como uma Política Pública social, uma Política Pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos.” (idem)

Em outras palavras, as Políticas Públicas para a Educação são, *a priori*, Políticas Sociais constituídas a partir da necessidade do Estado de sistematizar, regular e controlar as dinâmicas institucionais da educação formal na sociedade; especialmente porque o processo educacional é fundamental na demarcação dos poderes exercidos pelos indivíduos que compõem o tecido social. Tais políticas, em certa medida, nascem de demandas existentes e pautadas por agentes

sociais que veem na via institucional a possibilidade de elaborar ações legais que contemplem as necessidades apresentadas.

Para Mainardes (2018; 49), “o campo de estudo das Políticas Educacionais no Brasil vem se constituindo desde o final da década de 1960, com a criação de associações (Anpae¹⁴, por exemplo, em 1961), com a utilização do termo em publicações e em documentos oficiais e com a criação de disciplinas, de departamentos, de revistas especializadas, de eventos, de redes de pesquisa, etc. Esta consolidação como campo acadêmico na década de 1960 se deu após um período em que o interesse nesta área de pesquisa esteve por muito tempo voltado para temas como a “administração escolar”. Porém, será com a criação do GT 5 – Estado e Política Educacional, no âmbito da ANPEd¹⁵ (1986/1987), que tal perspectiva é alterada. Diante das condições históricas e sociais favoráveis, surgirão produtos que, a partir da década de 1990, permitem que esta área viesse a ter “maior autonomia e legitimação por meio da expansão das publicações sobre Política Educacional e das criações de disciplinas de/sobre Política Educacional”. Além disso, segundo o autor, foi fundamental também a constituição “de linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação, de periódicos científicos especializados, de redes de pesquisa e da realização de eventos científicos específicos de Política Educacional” (MAINARDES, 2018, p. 49-50). Este cenário tem ajudado a formar um arcabouço teórico que se encontra disponibilizado para a realização de pesquisas em Política Educacional, como esta que se apresenta.

Desde o início desta pesquisa de pós-graduação, tem sido evidente que há uma vasta bibliografia produzida sobre a Educação Profissional no Brasil e na Bahia. Tal interesse não ficou restrito ao passado longínquo citado anteriormente. Já no século XXI, há um conjunto massivo de produções que buscam estudar a Educação Profissional no país. No recorte cronológico demarcado nesta investigação, de 2006 a 2016, não foi encontrada realidade diferente: há uma vasta bibliografia fruto de pesquisas desenvolvidas em instituições brasileiras (campo geográfico em que nos debruçamos) sobre a Educação profissional, que auxiliou o processo de busca pela solução do problema de pesquisa a partir do qual está proposto este estudo.

O repositório de Teses e Dissertações da Capes, o da Plataforma *Scielo* e no GT 09 - Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)

¹⁴ Associação Nacional de Política e Administração da Educação

¹⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

foram as bases de dados nas quais encontrou-se o maior volume de textos acadêmicos essenciais para esta pesquisa. A partir da combinação dos descritores *Políticas Educacionais, Território de Identidade, Educação Profissional e Conceição do Jacuípe*, foi possível realizar o levantamento bibliográfico e acessar a produção escrita referente ao campo da Educação Profissional publicado na última década no Brasil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi preciso realizar a revisão de literatura sobre o problema apresentado que envolveu: a) a discussão acerca dos processos de formulação das Políticas públicas e das Políticas Educacionais, bem como os conceitos relacionados a elas (BALL 2006; HOFLING, 2011; SOUZA 2003, 2015, 2020; MAINARDES 2015, 2018,); b) o entendimento sobre o conceito de trabalho como princípio educativo, politecnicidade, *omnilateralidade* e Educação Profissional e Tecnológica (GRAMSCI, 1982; NOSELLA, 2011; FRIGOTTO, 2011; SAVIANI, 1983) e (c) um estudo sobre o processo histórico da Educação Profissional no Brasil, a proposta de Educação Profissional Integrada e suas relações com o Território (ESCOTT, 2012; MOURA, 2013; NOSELLA, 2020; SANTOS 1997, 2000, 2001, 2014; OLIVEIRA, 2004; LEITE, 2012).

Neste processo de investigação e leitura, esteve em evidência o perfil neoliberal que perpassa as Políticas Públicas, em especial as voltadas para a educação no Brasil das últimas décadas. Porém, a pesquisa traz como dados os indicadores de resistência e contestação nos processos de formulação dessas políticas, com forte atuação de atores sociais ligados aos movimentos sociais e de trabalhadores, em especial do setor educacional. O caminho até o recorte cronológico que nos circunscreve foi permeado por embates político-ideológicos, caracterizados pelo conflito de interesses - divergentes, em muitos momentos - que se contrapõem, demarcando suas posições nas arenas de discussão das políticas. Serão tratados a seguir os embates existentes, e dos impactos destes, na caminhada da elaboração das políticas e no produto final promulgado.

2.1- Estado e Educação: projetos políticos em disputa, o contexto brasileiro

Os liberais postulam que as políticas sociais deveriam ser de responsabilidade da iniciativa privada, portanto a oferta de Educação pública, universal e gratuita, que é uma política social, não se configura, nesta perspectiva, como um dever do Estado. Neste sentido, cabe refletir sobre como estes ideais impactam na organização e estrutura da Educação em sociedades como o Brasil, considerando que este possui um Estado com feições liberais coexistindo com traços

marcadamente colonial e escravagista. Por isso, para tratar da inserção das ideias liberais no Brasil é necessário fazer um breve recuo na linha temporal que vínhamos seguindo, pois tais ideologias chegam ao Brasil ainda em meados do século XIX, estabelecendo-se numa sociedade escravista e patriarcal, criando assim uma elite que era liberal no discurso, mas com raízes autoritárias e conservadoras.

Enquanto Nação, historicamente, o Brasil tem buscado firmar-se em bases liberais. Porém ter sido por quase quatro séculos uma colônia, subordinada à metrópole (Portugal), com economia voltada para o mercado externo e sustentada pela mão de obra escravizada, desenhou os contornos de um país liberal- capitalista que se pretende laico e meritocrático, mas que é essencialmente clientelista, patriarcal e racista.

No contexto da formulação do perfil de Estado-Nação que o Brasil independente pós 1822 iria adotar, havia dois grupos em disputa para assumir o controle político desse novo país, este conflito arrastou-se por todo o século XIX irrompendo na Proclamação da República (1889) e adentrando o século XX. Em disputa, estavam os projetos políticos dos grandes proprietários de terras, tradicionalmente ligados à ex metrópole e herdeira política desta que usufruía dos privilégios que tal status lhe conferia. Esta elite agrária figurava nos espaços de poder desde o início da colonização, garantindo, a partir das relações de favorecimentos e proselitismo, a posse de suas propriedades que eram, principalmente, as terras e os escravizados. (COUTINHO, 2006)

Na disputa com esta elite agrária, latifundiária, tradicional, estava uma outra parcela de também grandes proprietários rurais, que, apesar de possuírem o poder econômico compatível com os primeiros, não desfrutavam destas mesmas relações estreitas com as estruturas políticas que administravam o país e por isso ocupavam posições menos prestigiosas - também menos estratégicas - na vida política nacional. Desta maneira, temos um Estado-Nação que nasce disputado por dois grupos, compostos por representantes de uma mesma classe social, que divergem na demarcação dos espaços ocupados e na divisão dos poderes entre si.

O Brasil republicano originou-se, deste modo, dos ajustes que foram necessários para atender às demandas destes dois grupos políticos. Segundo Ianni (2006; 16), “O que prevaleceu foi o passado, a continuidade colonial, o escravismo, o absolutismo. O modo pelo qual organizou-se o Estado Nacional, garantiu a continuidade e o conservantismo, as estruturas sociais herdadas do colonialismo”.

É no século XX que a educação passa a ser entendida como uma das prioridades do Estado diante do processo de transição política e econômica de uma sociedade agrária para uma sociedade baseada em princípios capitalistas e crescente urbanização. A sociedade passa a operar sob uma nova lógica que confere à escolarização um lugar de importância, fazendo com que discussões em torno da necessidade de criação de um sistema público sejam fortalecidas no país (CASTRO, 2017, p. 10). Porém, também ao longo deste período, os antagonismos existentes entre projetos políticos de educação divergentes fizeram com que a educação brasileira ultrapassasse momentos históricos importantes como o Estado Novo, a Ditadura civil-militar e o chamado período da Redemocratização, com princípios neoliberais coexistindo com progressistas, tensionando, desta forma, o processo de elaboração das Políticas Educacionais.

O processo de redemocratização do final do século XX traz consigo a discussão sobre a elaboração da nova constituinte e uma busca por afastar os princípios adotados no período não democrático. Desta maneira, representantes da sociedade civil, advindos de movimentos sociais (especialmente os ligados a setores da Educação), da iniciativa privada, de entidades religiosas e do poder público se envolvem na disputa para definir qual projeto político irá prevalecer no documento final da Constituição e, conseqüentemente, qual seria o projeto de educação que seria implementado, com vistas a ser um projeto nacional. As maiores divergências na Constituinte, no que concerne à educação, relacionavam-se aos interesses opostos do setor do ensino privado e aqueles que eram os defensores da escola pública. A principal discordância era referente ao destino dos recursos públicos, “se deveriam ser exclusivos para o ensino público ou se poderiam financiar escolas privadas” (CORBUCCI, 2009, p. 21).

A Carta Magna aprovada em 05 de outubro de 1988 trouxe em si estas contradições e embates.

Diante de todas as disputas que se desenrolaram durante vários meses, o texto aprovado para a Constituição acabou refletindo o resultado da negociação possível entre atores de interesses tão divergentes. Nem todas as propostas dos defensores da escola pública prosperaram, uma vez que contrariavam interesses dos setores privados e de políticos (MONLEVADE, 2000). Ainda assim, algumas posições progressistas de valorização da escola e do magistério público acabaram por permanecer no texto da CF/88, notadamente o estabelecimento da gratuidade do ensino público em todos os níveis e a definição da destinação de recursos para a educação. (CORBUCCI, 2009, p. 24)

Na década seguinte, as práticas neoliberais são fortalecidas no campo das Políticas Públicas em Educação em consonância com as diretrizes ideológicas do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) é nesse contexto que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação¹⁶ (LDB 9394/96),

¹⁶ Legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino

em vigor até então, é promulgada.

Desta forma, nota-se que, historicamente, a formulação de Políticas Educacionais no Brasil caminhou entre embates permanentes e consensos negociados. Chegando ao século XXI, no qual se encontra o recorte cronológico que estudamos, o Estado brasileiro permanece, então, encerrado em suas contradições por ter sido constituído em uma formatação liberal, com conteúdo colonialista.

Assim, por exemplo, ao passo que sucessivos governos defendem a não intervenção na economia, estes não se furtam de disponibilizar verbas públicas para salvar as finanças de grandes empresas que assim necessitem. Neste contexto, a Educação e os sistemas de ensino não estão, portanto, isentos desta interferência e têm sido instrumentos importantes na persistência destes mesmos atores sociais, garantindo poder mediante a consolidação de seus princípios.

Desta forma, a década de 2006-2016 é marcada pela permanência da postura de alinhamento ao capital com o diferencial da busca pela tentativa de equilibrar os interesses do mercado ao atendimento de algumas pautas sociais. De acordo com Frigotto (2011, p. 239), o Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) tentou “conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida”.

Esta postura de manter relações políticas conciliatórias com as classes dirigentes, detentora do poder e do capital, ao mesmo tempo que mantém setores sociais ligados às classes populares como aliados, fez com que esta fosse também a tônica das Políticas Públicas ligadas à educação nesse período.

No plano das Políticas Educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem dominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas. (FRIGOTTO 2011, p. 242)

As sucessivas crises pelas quais passa o sistema capitalista apresentam como consequências a frequente negligência de alguns direitos básicos da população brasileira, numa tentativa de garantir a permanência do *status quo* da classe dominante,

o direcionamento da Política Pública de educação, como não poderia deixar de ser no

superior. Promulgada em 1996, ainda está em vigência.

âmbito da sociabilidade burguesa, responde a necessidades objetivas e subjetivas da reprodução da força de trabalho de acordo com as exigências do desenvolvimento do próprio modo de produção regido pelo capital. (HILLESHEIM E GARCIA 2019, p. 480)

Assim, compreende-se que os parâmetros que limitam as políticas a serem adotadas, no que concerne à educação, são orientados pelas necessidades e interesses da burguesia em manter-se como grupo social detentor do capital e dos privilégios que usufruem em decorrência deste pois,

nos marcos da sociabilidade burguesa, a educação dos trabalhadores está irremediavelmente vinculada aos interesses produtivos, como forma de forjar uma força de trabalho objetiva e subjetivamente alinhada às exigências da produção e da reprodução da vida no interior da sociedade capitalista. (HILLESHEIM E GARCIA; 2019, 481)

Neste contexto, o direito à educação pública encontra-se muitas vezes sujeito aos interesses do mercado de trabalho, sendo que este se caracteriza, cada vez mais, por relações precárias e flexibilizadas. Assim, os setores privados ligados ao capital interferem e influenciam ostensivamente nas Políticas Públicas educacionais, se pautando na noção neoliberal de que não seria necessário oferecer à classe trabalhadora uma educação emancipadora, que possa lhe ensinar o ofício, mas também a analisar criticamente a condição social na qual está inserida.

Pensando a instituição escolar como um espaço no qual estes indivíduos têm acesso ao saber sistematizado e, por conseguinte, podem, a partir daí, caminhar para a construção de um projeto de sociedade mais justo, que os compreenda como sujeitos de direitos, é fundamental que ela esteja alinhada aos anseios dessa sociedade. A compreensão destas relações prescinde que estas pessoas tenham ciência de como a Educação tem sido organizada em cada sociedade, em cada tempo histórico, e que dentro da lógica capitalista esteja voltada para o atendimento dos interesses da burguesia, que se constitui enquanto classe dominante.

Faz-se necessário pautar uma escola atenta aos acontecimentos dentro de seus muros, mas também ao que acontece fora dele, percebendo o indivíduo como ser histórico, fruto das pertenças que o atravessam e definem. É essencial que os currículos propostos considerem as contradições e conflitos que são próprios das sociedades capitalistas e que a escola oportunize aos estudantes, em especial àqueles advindos de famílias da classe trabalhadora, instrumentos para que possam compreender os conflitos existentes na sociedade e se posicionar criticamente perante eles, pois

diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar, de todas as

contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura, a participar de todos os prazeres humanos. Para isto se precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados – sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite também, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é de seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, a radiotelegrafia, a astronomia ou também o esporte, ou até mesmo as técnicas artesanais. (MANACORDA 2008, p.33)

Desta maneira, a Educação e, por conseguinte, a Escola apresenta-se como a instituição que reconhece as diferenças existentes entre os diversos atores sociais, porém busca elaborar estratégias para que estas sejam superadas e não conformadas desenvolvendo uma ação voltada para o contexto sócio-histórico em que a instituição está inserida e da qual deriva, isto é, assumindo um papel social e historicamente localizado e comprometido com a emancipação do/a estudante.

Os neoliberais consideram as políticas sociais - dentre as quais a Política Educacional se inclui - como impedimento ao desenvolvimento, entendem que as ações intervencionistas do Estado configuram uma ameaça às liberdades individuais, veda a livre iniciativa e a concorrência impedindo assim o mercado de usar seus mecanismos regulatórios, em ocasiões que o fosse necessário. Cabe ressaltar que,

o neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural.

(...)

O neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores. O que caracteriza este "novo" formato (e qualquer outro) é o modo específico e idiossincrático a partir do qual combinam-se as dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura; ou, em outras palavras: a forma histórica que assume a particular reorganização das características existentes em outros formatos de poder e aquelas originalmente criadas por este novo modo de dominação (GENTILI, 2017, p. 192 e 193).

Em consonância com tais princípios, os neoliberais entendem que a oferta da educação pública a todos não é responsabilidade do Estado, esta deveria ficar a cargo da iniciativa privada assumindo-a inteiramente ou em parceria com Estado, pois acreditam que dessa maneira seria garantida a “liberdade individual” e a concorrência promoveria uma melhoria na qualidade da educação, desconsiderando que o próprio sistema capitalista produz um grupo social marginalizado e numeroso que não possui condições financeiras de arcar com seu processo educativo. Entre os ideólogos e defensores do Neoliberalismo, há uma crença no mercado enquanto “equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade.” (HÖFLING, 2001, p. 37)

A partir da concepção *gramsciana*, a educação é parte integrante da cultura, mesmo quando definida em última instância, pelas condições materiais que a sociedade possui, e mediante a qual esta organiza seu modo de produção e, concomitantemente, o reproduz. Segundo Melo e Rodrigues (2016, p. 07), esta educação, enquanto complemento da cultura, possibilita que seja a partir dela que os intelectuais "organizam a hegemonia, através da qual, exercem uma direção moral e intelectual na sociedade", mesmo que não possuam o controle dos poderes político e econômico "da sociedade em que (con)vivem".

Ainda de acordo com as autoras citadas anteriormente, quando trata da hegemonia, Gramsci não se refere apenas ao campo da educação, mas também à extensa esfera da cultura, tendo em vista que a hegemonia está também relacionada à economia e a política,

Assim, a educação, no entender de Gramsci (1982), enquanto uma dimensão cultural da sociedade, se insere como uma concepção geral da vida, uma filosofia ética, política e, prática, uma verdadeira "filosofia da práxis", que deve oferecer uma dignidade aos sujeitos sociais que lhes permitam ser dirigentes e, ao mesmo tempo, se oporem às ideologias autoritárias e conservadoras, lhes servindo como princípio político-pedagógico de luta, (...). Além disso, a educação deve propiciar ainda, um programa educativo permanente à classe trabalhadora e aos professores da educação infantil até aos da universidade, que lhes permitam desenvolver atividades científicas e tecnologicamente avançadas, no processo produtivo de seus trabalhos profissionais. (MELO E RODRIGUES, 2016, p 07)

Neste sentido, os intelectuais e a cultura têm papel fundamental no rompimento com esse histórico de opressões vivenciadas pelos grupos sociais subalternizados, e a Escola aparece como um espaço de formação para estes em seu processo de emancipação. Porém, em certa medida, tem sido lugar de legitimação e reprodução das ideias burguesas liberais-capitalistas e das violências por elas perpetuadas. Por isso, se faz tão necessária a adoção de uma "Filosofia da práxis", que oportunize que os indivíduos sejam sujeitos nos contextos históricos, econômicos, políticos e sociais em que estão inseridos.

Cabe ressaltar que ao analisar a condição da escola na Itália de seu tempo, Gramsci considerou que esta se encontrava dividida, para atender às necessidades intelectuais da burguesia e às necessidades de mão de obra para o capital:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Importante atentar para a necessidade de que sejam elaboradas políticas voltadas para a constituição do indivíduo de maneira integral. Atualmente, o discurso da "formação integral"

se faz presente no cotidiano de quem pensa, elabora e legisla sobre Política Educacional, porém este debate pouco tem sido efetivado enquanto política e muito menos se estabeleceu como realidade no cotidiano da Educação. Esta “formação integral”, no geral, tem residido nos planos das ideias ou apenas constam nas leis, decretos, portarias e resoluções.

É inegável a centralidade da educação no processo de emancipação das classes trabalhadoras, ao passo que a formação unilateral (MARX; ENGELS, 1978, p. 62.), provocada pela reificação, pela divisão social do trabalho, pelo exercício do trabalho alienado, transforma o homem numa figura limitada no sistema capitalista, cabendo a ele desenvolver ou “atividades intelectuais” (quando pertencentes à classe dirigente) ou desenvolver as “atividades técnicas-manuais” (quando pertencente às classes subalternizadas). A unilateralidade burguesa não contempla a diversidade do sujeito, limitando-o à formação técnica.

Enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX; ENGELS, 1978, p. 62.)

Fundamentado em princípios marxistas, Gramsci propõe uma educação baseada no princípio da *omnilateralidade*, a partir do qual o indivíduo é compreendido em sua totalidade. A ele é ofertada uma educação que se ocupe de sua formação técnica profissional e também de sua formação crítica e humanística. Na busca pela formação integral - *Omnilateral* - do indivíduo, o autor propõe também a formação do que denomina de *Escola Unitária*, sendo esta “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 1982, p. 125).

O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. Tal proposta constitui na sistematização de um projeto educacional universal e *omnilateral*, que preconiza uma concepção de sociedade na qual seja possível ao indivíduo ter acesso ao arcabouço de conhecimentos técnicos e científicos necessários à sua formação integral, contemplando a sua totalidade.

No Brasil, a relação existente entre a educação básica e profissional fora marcada, historicamente, pela análise dicotômica: a educação propedêutica para as elites, pois tem por objetivo formar futuros dirigentes, garantindo, assim, a manutenção do poder; e o ensino técnico, para o trabalho, para os filhos da classe trabalhadora. Nesta perspectiva, a educação cumpre a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que, aos herdeiros das elites,

“estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso” (MOURA, 2007, p. 05).

Partindo destas discussões sobre Políticas Educacionais e os possíveis aportes ideológicos que as ancoram, podemos observar que aquelas que foram promulgadas entre os anos de 2006 e 2016, são de tendência neoliberal, reforçado pelo perfil das parcerias público-privado na relação sociedade e Estado. Porém, este perfil ideológico já estava posto desde a década anterior: ainda na década de 1990 o alinhamento do Estado brasileiro às práticas e políticas neoliberais era evidente. Mas, por questões metodológicas, iremos nos ater aos dez anos demarcados.

Para conhecer os caminhos trilhados até chegar ao recorte cronológico que é de interesse deste trabalho, os anos de 2006 a 2016, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre as legislações que regem a Educação Profissional. Em especial, a LDB e os Decretos Federais 2.208/97 e 5.154/04, considerando que estes instituíram mudanças que impactaram diretamente na oferta da Educação Profissional no Brasil.

2.2 - A LDB (9394/96) e os Decretos Federais 2.208/97 e 5.154/04: de onde partimos?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foi fruto de intensos debates realizados por grupos distintos que tinham, cada um deles, seu projeto político para a educação brasileira. Portanto, cabe ressaltar que nesse bojo, a Educação Profissional instituída por esta legislação também foi fruto de divergências políticas e ideológicas em relação a seu caráter, funcionamento e objetivos.

Os projetos discutidos para a Educação Profissional, com pretensões de integrar a LDB, eram compostos por algumas frentes de discussão capitaneadas por grupos políticos distintos, com destaque para: no âmbito do governo federal, o Ministério da Educação através da Secretaria do Ensino Técnico - SENTEC (hoje, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC) e o Ministério do Trabalho, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR (hoje extinta); no âmbito da sociedade civil, por entidades que reuniam profissionais da educação, representante de movimentos sociais populares e de trabalhadores, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE e a Central Única dos Trabalhadores - CUT. Além da representação da classe patronal, como membros da Confederação Nacional da Indústria - CNI, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo -

FIESP e do Sistema S¹⁷. Vejamos as propostas apresentadas para a EP por estes grupos, a partir de seus interesses.

Neste âmbito da sociedade civil, temos a atuação dos grupos ligados aos movimentos sociais populares e de trabalhadores, que organizaram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)¹⁸, no qual propuseram a criação de uma escola básica unitária que pudesse lastrear um sistema nacional de educação integrado, no qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura fossem apresentados de maneira unificada. Fazia parte do projeto da escola básica unitária uma formação profissional subsequente à conclusão da educação básica. Este projeto também defendia a universalização do ensino público e gratuito para a Infância e Juventude, tornando obrigatório também o Ensino Médio.

Dentre as entidades que participaram e colaboraram com a sua construção estão os sindicatos de trabalhadores da educação e a CNTE. As centrais sindicais de outras categorias de trabalhadores só passaram a compor tal discussão a partir do final dos anos 90, devido a uma crescente preocupação em relação à Educação Profissional ofertada; este grupo propunha “a ampliação da escolaridade básica e da formação profissional, isso em articulação com as políticas de emprego” (MANFREDI, 2002, p. 122). Além disso, havia a reivindicação destas centrais sindicais para que fossem abertos espaços para a sua participação na elaboração, promulgação e implementação no novo projeto voltado para a Educação Profissional.

A SENTEC/ MEC iniciou as discussões em torno da reforma da legislação sobre Educação Profissional alguns anos antes. Ainda em 1991, foi elaborada uma proposta de criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, justificada por uma pretensa necessidade de colocar o Brasil alinhado às tendências neoliberais e, para tal, seria preciso investir na

¹⁷ Grupo formado por “nove instituições prestadoras de serviços que são administradas de forma independente por federações e confederações empresariais dos principais setores da economia. Apesar de prestarem serviços de interesse público, essas entidades não são ligadas a nenhuma das esferas de governo”. Extraído de: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/agencia-brasil-explica-o-que-e-o-sistema-s>. Acesso em: dez. de 2021 Fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado. Acesso em: dez. de 2021

¹⁸ Espaço constituído pelas entidades nacionais de educação para debates, ações e formulação de propostas para a educação nacional. Foi criado em Brasília, no dia 9 de abril de 1987, por iniciativa da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior-ANDES, articulando-se com as entidades ANDE, ANPED e CEDES. (PINO, I.R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM).

qualificação de recursos humanos para que desta maneira o país viesse a acompanhar o desenvolvimento tecnológico global. Sobre este sistema proposto, de acordo com o Kuénzer (1997), aparecem como possibilidades de cursos ofertados: qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos, educação prática em nível de primeiro grau integrado ao currículo, formação técnica de nível médio em escolas técnicas, formação técnica de nível superior para preparar tecnólogos, cursos plenos universitários para a formação profissional.

Já em 1995, a SEFOR/ MTE realizou amplo debate reunindo órgãos do governo, universidades, representações do patronato e dos trabalhadores, entre outros, com a intenção de realizar um diagnóstico sobre a Educação Profissional escolar no Brasil e, a partir desses dados, foi construído o Plano de Educação Profissional, documento que trazia definições pensadas para a modalidade, visando alcançar os trabalhadores formalizados, mas principalmente os desempregados. De acordo com Manfredi (2002), fazia parte também desse projeto

A negação da dicotomia entre a Educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira, o entendimento de que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho, e seu credenciamento garantindo a possibilidade de ingresso no sistema educacional formal. (MANFREDI, 2002, p. 116)

Neste contexto, havia o grupo que estava em defesa dos interesses do patronato, que tinha também suas propostas para a organização e funcionamento da Educação Profissional no Brasil, com a justificativa de que era preciso que os sistemas de ensino fossem reestruturados para enfrentar os desafios advindos da modernização produtiva e da globalização econômica. Nesse sentido, o empresariado buscou assumir um papel mais ativo frente às questões relacionadas à educação, visando aproximar a formação profissional ofertada aos interesses do capital e do mercado.

Este grupo elabora um documento intitulado “*Custo Brasil: agenda no Congresso Nacional*” (1996). Tal documento centra suas preocupações no direcionamento das Políticas Públicas para o aumento do nível de escolaridade, aponta que a educação escolar básica e universal é condição fundamental para a geração de uma nova força de trabalho com consciência de sua cidadania. O texto do referido documento diz que “a educação escolar básica e universal, além de ser condição fundamental para a geração de uma força de trabalho com consciência de sua cidadania tem também impacto decisivo sobre a distribuição da renda” (MANFREDI, 2002, p. 123).

O eixo que sustentaria o Sistema era composto pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETS. Anos depois seria essa proposta de Sistema a base dos projetos apresentados pelo MEC no processo de reforma do Ensino Médio e técnico, que é consolidada na LDB e mais adiante pelo Decreto federal 2208/97. Muito embora o projeto “vencedor” das determinantes para o Ensino Médio e Profissional configurou uma modalidade na qual a “formação acadêmica” estava separada da “formação para o trabalho”, apresentando mais aproximações com os interesses das classes patronais e do mercado do que com as expectativas pela democratização do ensino, que era defendido pelas entidades mais progressistas da sociedade civil.

Diante dessa conjuntura de debates, ocorridos do final da década de 1980 até meados de 1990, encabeçados por diferentes protagonistas em torno da reforma do Ensino Médio e técnico, nasce a LDB, em dezembro de 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, trazendo em si estas contradições e a tentativa de atender aos interesses dos grupos sociais distintos que participaram do seu processo de elaboração e discussão.

No trecho da LDB que trata da Educação Profissional, entre os artigos 39 e 42, é definido que:

Art. 39. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – De formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – De Educação Profissional técnica de nível médio;

III – de Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

[...].

Art. 40. A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996, p. 30-31)

De acordo com a LDB, entende-se por Educação Profissional “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando”, que objetiva “prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, p.28). Seria, portanto, a modalidade voltada para instruir os estudantes para a inserção no mundo do trabalho, atendendo às necessidades apresentadas por este, como a etapa final da educação básica é o Ensino Médio, que é posto como momento do processo educacional

no qual o indivíduo irá acessar os conhecimentos necessários para ser um/a trabalhador/a adequado ao mercado.

Nosella (2011, p. 1053) diz que “o princípio pedagógico específico do Ensino Médio decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social”. Desta maneira, compreende-se que, ao cursar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, os estudantes deveriam não apenas aprender sobre “o fazer” da profissão escolhida, mas este aprendizado se relacionaria com a formação humana e crítica, para que o princípio pedagógico do Ensino Médio anteriormente citado fosse contemplado.

A referida lei é um marco legal de significativa importância, especialmente por considerar que a Educação Profissional e Tecnológica deve ser ofertada de forma integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação; e defende que as dimensões do trabalho da ciência e da tecnologia sejam partes integrantes da escola. Indica que a EP seja desenvolvida de maneira articulada ao ensino regular ou pode ainda ser feita por meio de estratégias diferentes de educação continuada, podendo ser ofertadas em instituições que são especializadas ou ainda no ambiente de trabalho do estudante.

A lei traz definições também quanto a organização e a estrutura destes cursos, aponta que eles podem estar dispostos por eixos tecnológicos, a partir da construção de itinerários formativos, desde que esteja de acordo com as normas vigentes nos sistemas e níveis de ensino que ofertam tal modalidade. No que diz respeito a objetivos, características e duração, tudo deve estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional De Educação. Estabelece também que as atividades laborais do estudante poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos, e que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além dos seus cursos regulares, poderão oferecer cursos especiais abertos à comunidade, condicionada à matrícula e à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

O texto da LDB foi construído numa perspectiva de atender a forma de organização política que estava se tornando efetiva no Brasil, na década de 1990, que é a política do neoliberalismo, na qual a lógica de mercado é o que prevalece. Portanto, é importante compreender que o entendimento sobre a visão de Educação Profissional que aparece na LDB prescinde de análise do contexto anterior a sua promulgação: os debates, as dissidências, as discordâncias, os consensos e todo o movimento dialético que ocorreu no processo de sua elaboração se fazem

presentes - em maior ou menor grau - no documento final.

Neste se encontram bem demarcadas as posições antagônicas defendidas de um lado pelo quadro neoliberal, que buscava restabelecer a forma tradicional, propedêutica, da Educação Profissional, na qual a meritocracia é reforçada e disciplinas do currículo do conteúdo geral são retiradas do ensino técnico; e, por outro lado, a defendida, principalmente, pelos movimentos sociais e de trabalhadores que pautavam uma Educação Profissional baseada na formação integral - *omnilateral* - do estudante.

O outro documento que é um marcador importante da maneira que se pensa a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é o Decreto federal nº 2.208/97, também do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Porém, este traz uma outra visão para a modalidade: a separação entre o Ensino Médio e o ensino profissionalizante, acentuando desta maneira a separação entre formação geral e formação específica. Este Decreto, em seu artigo segundo, diz:

A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, Decreto 2.208 de 1997).

Este mesmo Decreto vai trazer no seu artigo quinto que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Ou seja, coloca a Educação Profissional e Tecnológica como uma modalidade de ensino à parte do Ensino Médio.

A forma como o Decreto trata a modalidade modifica aquilo que tinha sido posto pela LDB que indicava que “a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). O 2208/ 97 pôs a formação técnica como dissociada da formação intelectual, política e humana, indo de encontro à proposta de integração entre a Educação Profissional e Ensino Médio, tornando-a inviável.

Apenas em 2004, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o Decreto Federal 5.154, foi retomada a possibilidade de a Educação Profissional e Tecnológica ser ofertada de maneira integrada ao Ensino Médio, permitindo a articulação dos dois, com matrícula única, recuperando o que havia sido proposto na LDB: um currículo integrado, aliando a formação geral à formação técnica-específica. De acordo com o Decreto Federal 5.154/ 04:

A Educação Profissional, prevista no artigo 39 da lei número 9394, de 20/12/1996 a

LDB, observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo conselho nacional de educação será desenvolvida por meio de cursos e programas de
 I- Formação inicial e continuada de trabalhadores;
 II- Educação Profissional técnica de nível médio;
 III - Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, Decreto nº 5154 de 2004)

Este Decreto reafirma como objetivo para a Educação Profissional a oferta do Ensino Médio Integrado que possa viabilizar uma formação *omnilateral* para os estudantes, estabelecendo como foco as relações existentes entre a ciência, a cultura e o trabalho. Ratificando esta proposta de integração como

A integração do Ensino Médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica- para que aquela educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio Politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação de classe”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 45)

Desta maneira, a Escola é compreendida como um espaço no qual o estudante tem acesso a um processo educativo, que através da cultura, da ciência, e da tecnologia, possibilita a formação humana e integral; em tempo que também o oportuniza compreender a dimensão ontológica do trabalho, bem como as relações sociais e históricas de produção estabelecidas para que este se sinta como sujeito e integrante do processo de trabalho, atuando de maneira consciente.

Estas legislações aprovadas no final do século XX e início do século XXI trazem em si as características próprias dos governos nos quais foram promulgados. Desta forma, reforçam que, ao analisar as Políticas Educacionais propostas, deve-se considerar o contexto no qual elas foram discutidas e elaboradas, pois os documentos finais dialogam com os princípios políticos e ideológicos dos grupos que ocupam os espaços de poder naquele dado momento histórico. Porém, não se deve perder de vista que as contradições existem e que, para cada projeto que vira lei, outras inúmeras propostas e discussões precisaram ser superadas.

Constatado qual o modelo de Política Educacional que tem vigorado no país, portanto, faz-se necessário também discutir os projetos políticos que estavam na disputa e que propunham uma Educação Profissional menos tecnocrática, focada nas pessoas e em suas comunidades, não no mercado; importante estudar as outras possibilidades de direcionamento, que convergem para o Ensino Médio Integrado ancorado na ideia da Escola Unitária de Gramsci, como forma de fortalecer a contra hegemonia.

2.3 -A orientação para a caminhada: Escola Unitária, Ensino Médio Integrado e os projetos

hegemônicos para a Educação

Para iniciarmos o diálogo sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) e as outras propostas em debate para a modalidade, cabe partir da concepção adotada e apresentada pelo governo federal em documento intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base”, de dezembro de 2007:

é um tipo de Ensino Médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL, 2007, p. 24)

Ao reconhecer a importância do Ensino Médio “adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes”, o governo federal aponta para uma possível caminhada na direção do Ensino Médio Integrado *politécnico*. Desta maneira, traz para a institucionalização um modelo de Educação que dava a entender que as Políticas Educacionais estariam alinhadas às suas bases político- ideológicas.

Assim, o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA, 2014, p. 198)

Como visto anteriormente, este modelo de Ensino Médio voltado para a formação humana integral era uma defesa dos Movimentos Sociais, grupo que constituía a base política e eleitoral do Partido dos Trabalhadores (PT), do qual fazia parte o presidente Lula. Porém, como veremos mais adiante, as expectativas existentes em torno da consolidação deste modelo pelo governo petista, na prática, não se confirmaram.

Antes, faz-se importante tratar do conceito de *Politecnia*¹⁹, que aparece reiterada vezes neste documento mencionado. Entende-se por *Politecnia* o domínio dos conhecimentos científicos que fundamentam as diferentes técnicas. Neste sentido, Educação Politécnica é aquela na qual o indivíduo tem possibilidades de desenvolver suas habilidades técnicas ciente dos processos

¹⁹ Sobre o debate em torno do uso dos termos “Politecnia” ou “Tecnológico” ou “Omnilateral” ver Saviani “*O choque teórico da Politecnia*” (<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>) e Nosella “*Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politecnicista*” (<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>).

que a envolve.

Tal termo, no entanto, surge com algumas ressalvas no campo de estudos da relação Educação e Trabalho. De acordo com Nosella (2007), o conceito *Politecnia* se refere à educação pensada num dado tempo e espaço históricos, Europa - século XIX, e, portanto, não cabe ser empregado para pensarmos projetos políticos de educação em um tempo-espaço diverso e distante como é o Brasil do final do século XX e início do XXI. Não há erro nos princípios da concepção politécnica para a Educação, porém eles “acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada” (NOSELLA, 2007, p. 137). O autor também aponta, que há, em Gramsci, apontamentos sobre as inconsistências do uso do termo:

Pode-se tranquilamente [sic] concluir que, para Gramsci, a dificuldade principal de utilizar as expressões “educação politécnica” ou “tecnológica” estava no fato de esses termos deslocarem o foco de análise do ser humano para o seu instrumento de trabalho (NOSELLA, 2007, p. 146)

Isto é, o conceito parte do trabalho como orientador das práticas educativas ofertadas aos sujeitos, quando, entende-se, que o processo deveria ocorrer de maneira inversa, os sujeitos e suas práticas educativas seriam orientadores da educação para o trabalho.

Com efeito, o que mais preocupa Gramsci na semântica dos termos "politecnia" e/ou "tecnologia" não era apenas o radical polis ou logos, e sim, sobretudo, o radical tecnos, isto é, o instrumento, a máquina. Mais de uma vez critica a supervalorização do instrumento de trabalho considerado pelos positivistas algo metafisicamente determinante. (NOSELLA, 2007, p. 146)

Portanto, entendendo que há limitações neste conceito, neste trabalho, fez-se a escolha teórica de utilizar a perspectiva da *omnilateralidade*. Considera-se que esta contempla melhor o entendimento sobre o processo de formação profissional que poderia ser a base da proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Os recuos ou avanços nas discussões em torno da adoção - ou não -, no Brasil, de Políticas Educacionais que legitimam o EMI como modelo preponderante no processo de formação de trabalhadores sempre estiveram atrelados à concepção de Estado e ao projeto de sociedade vigente naquele dado momento histórico. O Brasil dos anos 2006 a 2016 vive, durante os governos Lula e Dilma, um período no qual buscou-se manter relações políticas próximas com grupos sociais socialmente antagônicos, como a CUT e a FIESP. Ambos participaram, por exemplo, dos processos de planejamento da legislação da Educação Profissional que resulta no Decreto 5154/04, apresentado anteriormente. Desta forma, as políticas voltadas para o Ensino Médio Integrado aprovadas no período mantiveram suas raízes nas tendências neoliberais que

já faziam parte da dinâmica brasileira, sem que, estruturalmente, tenham sido rompidas tais bases.

Porém, no decorrer do processo histórico que antecede a chegada dos partidos de bases progressistas à presidência, as expectativas giravam em torno, justamente, do contrário: acreditava-se que, em um governo de esquerda, as bases formuladas por Gramsci (1982) para a sua *Escola Unitária* seriam erigidas no Brasil.

De acordo com Nosella, a partir de uma perspectiva gramsciana, a escola é entendida, no sentido mais amplo, como qualquer “organização cultural voltada para a formação de intelectuais” e, como tal, esta é fruto da sociedade na qual se encontra, e do seu tempo histórico. Como os embates *inter-* e *intra*classes acontecem também no campo ideológico, e, tem neste, seu espaço de reprodução mais consolidado, Gramsci (1982) chama a atenção para o papel dos intelectuais na luta sendo estes os intelectuais tradicionais, aqueles ligados à hegemonia, responsáveis por elaborar e consolidar discursos que favoreçam aos interesses de sua classe, garantindo a manutenção de seus ideais; e os intelectuais orgânicos, aqueles que, mantêm vínculos com a sua classe de origem e elaboram saberes ancorados em suas vivências sócio-históricas. Ambos são elementos chaves das transformações pelas quais as sociedades passam. (NOSELLA, 2016, p. 171)

O intelectual tradicional tem um papel tão importante na sociedade que, mesmo quando a sociedade da qual ele é fruto se desintegra, se desestrutura, ele continua a ter relevância, demonstrando que com ele está a responsabilidade da continuidade histórica de seu grupo social. As sociedades da antiguidade clássica e a medieval, por exemplo, ruíram, porém muitos de seus teóricos e pensadores permanecem como referências, ainda na contemporaneidade.

Tais considerações são importantes para compreender a centralidade que, na perspectiva gramsciana, a escola possui no processo de fortalecimento de pensamentos, e ações, contra hegemônicas. E de como a constituição de uma *Escola Unitária*, centrada na *omnilateralidade* do indivíduo, resulta da criação de um corpo de intelectuais orgânicos e, mais adiante, tradicionais que coadunem com o projeto político de Estado e Sociedade que atendam aos anseios dos sujeitos, ao invés do capital.

A escola como espaço educativo configura-se como local no qual ocorre o processo de formação desses intelectuais, sendo assim, para a consolidação de uma intelectualidade tradicional pautada na classe trabalhadora, é necessário a existência de uma escola que

proporcione aos filhos da classe trabalhadora uma formação voltada para o conhecimento científico e que os prepare para o mundo do trabalho a partir dos interesses e perspectivas de seu grupo social.

A questão é complexa, mas Gramsci não está disposto a jogar fora a essência metodológica da escola humanista tradicional que é justamente o seu caráter de cultura formativa “desinteressada”. Tampouco está disposto a desperdiçar o espírito efficientista e técnico da escola técnico-profissional. Encaminha, portanto, a solução da crise na direção da unitariedade ou integração da cultura. Como, porém, realizar essa integração entre cultura humanista e técnico-científica sem montar um grotesco Frankenstein escolar? (NOSELLA, 2016, p. 179)

A proposta do EMI se apresenta como a alternativa possível para que existam unidades de ensino que se relacionam, mais intimamente, com os anseios e necessidades da classe trabalhadora. Pois, considera-se integrado o percurso do Ensino Médio que alia a formação política intelectual humana à formação para o trabalho, sem que a formação técnica se sobreponha a formação propedêutica. Por isso é importante entender que

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades (RAMOS, 2008, p. 04-05)

Dessa forma, a educação para o trabalho, inevitavelmente, mantém relações estreitas com a educação para a ciência e cultura. Elas só se concretizam quando ofertadas de maneira complementar. Daí a importância da construção de uma *Escola Unitária*. No entanto, o caminho para tal escola proposta por Gramsci perpassa por modificações não apenas na instituição, mas em toda a sociedade na qual ela se insere.

Uma *Escola Unitária* só pode tornar-se realidade em uma sociedade correspondente a esta, pois as unidades de ensino não são autônomas e autossuficientes, fazem parte de um contexto social maior. Sendo a escola parte integrante da sociedade, é também reflexo desta. Então, se há uma sociedade fragmentada, que considera que os grupos subalternizados prescindem de conhecimento científico e que precisam apenas desempenhar as funções técnicas para fazer as engrenagens do sistema funcionar, conseqüentemente, há uma educação também fragmentada, que desassocia a formação técnica-profissional da formação intelectual.

Está subjacente ao debate em torno da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio uma

busca para que seja possível instituir uma Política Educacional que se proponha reconectar o processo do saber à dinâmica de vida das pessoas a quem atende. A escola não pode estar descolada de sua realidade local, voltada para o atendimento a interesses externos, pois trilhando esses caminhos tem-se, historicamente, contribuído para consolidar as desigualdades sociorraciais que se ancoram no sistema capitalista.

Diante da análise empreendida, reitera-se a compreensão de que é um imperativo ético-político a constituição do EMI a partir de uma base unitária de formação, na perspectiva da omnilateralidade. Apesar disso, como não se pode esquecer em nenhum momento de que a realidade concreta se impõe, importa evidenciar que a materialização dessa concepção educacional enfrenta dificuldades de múltiplas ordens. (MOURA, 2013, p. 716-717)

Dentre as “dificuldades” citadas no trecho, pode-se apontar de início a disputa política direta com o capital, considerando que tal modelo de educação não contempla seus interesses. Dessa maneira, aqueles que são seus intelectuais orgânicos e os representam centram-se na defesa de um processo formativo estrito ao atendimento dos interesses mais imediatos do mercado de trabalho. No centro deste contexto de disputas, está o governo do presidente Lula, que, segundo Moura, assumiu

posição completamente ambígua, raiando a esquizofrenia. Às vezes adota o discurso da politecnicidade e da formação humana integral, mas, nesse caso, vai muito pouco além das palavras. Outras vezes assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, o que, na verdade, interessa ao capital. Nesse caso, vai além das palavras e promove ações efetivas, inclusive, financiando-as regamente. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é um exemplo emblemático(...). (MOURA, 2013, p. 717)

Via PRONATEC²⁰, o governo passou a ofertar cursos profissionalizantes com funcionamento e estrutura em desacordo com a perspectiva da formação humana integral, prevista no EMI, e anunciada em documentos elaborados pelo governo, como o citado no início desta seção. A esse Programa foi destinados recursos públicos às instituições privadas, em sua maioria pelo Sistema S, com o objetivo de aumentar a oferta de vagas (BRASIL, 2012), caracterizando assim, a continuidade da prática de transferir recursos públicos para a iniciativa privada, fortalecendo esta em detrimento das instituições públicas.

Esta ambivalência político-ideológica que dava o tom das ações no governo federal era sentida e refletia-se nas Políticas Públicas adotadas nos estados, em especial pela Bahia, que, também governada pelo partido da presidência da República, o PT, buscava manter o alinhamento com

²⁰ “O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.” Extraído de: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em 12 de jul. de 2021

a esfera federal em suas ações, porém

Nas esferas subnacionais a situação é ainda mais complexa, pois na ausência efetiva de um sistema nacional de educação, de uma concepção educacional que lhe oriente e de coordenação das ações em nível nacional, os estados e os municípios, a cada ciclo de governo, a exemplo da esfera federal, apontam para uma determinada direção. (MOURA, 2013, p. 717)

Desta forma, o estado da Bahia, ao definir a Educação Profissional como uma Política Educacional a ser priorizada, enfrenta as contradições e embates que permeiam tal discussão também no âmbito nacional. Assim, o Ensino Médio Integrado proposto, também na Bahia, assume feições que eram fruto das correlações de forças existentes, nas quais estavam envolvidas as ideologias próprias do capitalismo *versus* proposições que pautam a formação do indivíduo em sua totalidade. Neste sentido, há que ser estudado, com clareza, qual era o horizonte que se pretendia alcançar a médio e longo prazo; para tal, as legislações federais do período, analisadas a seguir, apontam o caminho.

2.4 - A Educação Profissional no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011, PNE 2014-2024) e o Compromisso Todos Pela Educação: onde se pretendia chegar?

A Educação Profissional e Tecnológica não está desassociada de projeto político social vigente, pautado pelo Estado e pela Sociedade Civil. A elaboração da legislação se articula às políticas de desenvolvimento econômico nas esferas locais, regionais e nacional, dessa forma:

A educação, como uma Política Pública desse processo contraditório de um Estado capitalista, deve ser estudada e analisada como forma de compreender o projeto social que é, efetivamente, defendido em meio às lutas e conflitos que se travam na relação sociedade e estado.

Nessa perspectiva, estudar as Políticas Educacionais, portanto, se apresenta como uma necessidade de compreender as distintas visões que estão em disputa e quais projetos de sociedade são defendidos em determinados tempos históricos. (SILVA, 2020, p. 02)

Como visto, as legislações são frutos das sociedades que as elaboram e refletem os conflitos existentes no seio destas. Portanto, o estudo das Políticas Educacionais se relaciona com o contexto sócio-histórico nos quais elas surgem. Por esta razão, serão feitas algumas considerações sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) como forma de entender qual era o direcionamento proposto para a Educação a médio e longo prazo.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seus artigos 211 e 214, define que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, mediante regime de colaboração, devem organizar seus respectivos sistemas de ensino. Desta forma, é posta a exigência de elaborar o

Plano Nacional de Educação, com duração plurianual, no qual deverá constar diagnósticos e diretrizes, além dos objetivos, metas e estratégias como forma de assegurar a manutenção e o desenvolvimento dos diversos níveis de ensino, etapas e modalidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 87, determinou que fosse encaminhada, pela União, ao Congresso Nacional, o projeto do Plano Nacional de Educação, apresentando as definições das diretrizes e metas para os dez anos seguintes (BRASIL, 1996). Porém, a efetiva aprovação do primeiro PNE pós-redemocratização só aconteceu no início do ano de 2001, com a aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (DE JESUS, 2020, p 55).

A elaboração deste Plano objetiva organizar e uniformizar as orientações sobre o que é proposto para a educação. Então, a partir dessa documentação, ficam estabelecidas as diretrizes, metas e estratégias que serão realizadas pelos entes públicos no sentido de garantir a oferta da educação pública, com a devida qualidade. Para melhor compreensão da legislação adotada por estados e municípios, devemos situá-la no contexto dos planos nacionais que lhe precedeu e serviu de base.

Os planos nacionais de educação promulgados no período que contempla o recorte cronológico pesquisado neste trabalho, são o PNE, de 2001-2011; e o PNE, de 2014 – 2024. Estes documentos trazem as diretrizes estabelecidas como metas, no âmbito federal, para a educação, nas primeiras duas décadas do século XXI. No que se refere à Educação Profissional, os referidos planos trazem em seus textos dispositivos legais específicos para a modalidade. Serão analisados, separadamente, o que cada um deles define como caminho a ser seguido.

O PNE 2001-2011 traz em seu texto, na seção que trata da “*Educação Tecnológica E Formação Profissional*”, um diagnóstico sobre a situação da Educação Profissional no Brasil, apontando a ausência de dados precisos, naquele momento, sobre esta modalidade e o *déficit* na oferta das vagas na Educação Profissional em todo o país, além de apresentar como “o maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio”, o custo alto que estas apresentavam para serem instaladas e mantidas. De acordo com o plano, este fato inviabilizaria a expansão da rede de Educação Profissional no país, sendo desta forma “inviável (...) atender ao conjunto de jovens que procuram formação profissional”. (BRASIL, 2001, p. 47)

Como diretriz, o documento reconhece que a Educação Profissional não deve estar circunscrita ao aprendizado de habilidades técnicas, apresenta a necessidade da existência de integração

entre a formação obtida nos espaços formais e aquelas elaboradas a partir da vivência em espaços não formais, inclusive no trabalho. E em seu texto, atribui as responsabilidades sobre a Educação Profissional não só ao MEC, mas também ao Ministério do Trabalho e às secretarias estaduais e municipais correspondentes; e ao Sistema S, informando que os recursos para esta são originados de diversas fontes. Anuncia-se também neste documento a permanência da forte presença do capital privado e, conseqüentemente, dos seus interesses na formulação das Políticas Educacionais no Brasil do período. Quanto às estratégias, tal Plano apresenta de forma evidente a continuidade da parceria público-privado no planejamento das ações voltadas para a Educação Profissional. Por outro lado, não há, no documento, proposição à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Importante dizer que o PNE 2001-2011 foi promulgado no governo de FHC, porém grande parte de sua vigência se deu já no governo Lula (a partir de 2003 até 2010). Isto explica o fato de que, mesmo este plano não trazendo em sua formulação orientações para uma Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, ainda durante a sua vigência existiram programas como, por exemplo, o “Brasil Profissionalizado”²¹ que possuía tal propósito:

essa observação, no âmbito das Políticas Educacionais, é contundente, visto que, na realidade, há uma miscelânea de concepções educacionais que, ora possibilitam movimentos na direção mais progressista, ora possibilitam o movimento de retrocesso na educação. Tudo isso faz parte das disputas de correlação de forças. (MOURA, 2017, p. 15)

Nesse contexto de correlações de forças, fazendo contraponto ao projeto político pautado pelos grupos hegemônicos representativos do Neoliberalismo, haviam as discussões pautadas pelos grupos progressistas, que teceram críticas consistentes ao documento no seu percurso de elaboração e aprovação. Os questionamentos mais contundentes eram direcionados ao fato de não haver, no Plano, a delimitação de previsão orçamentária para sua implementação, fazendo com que suas metas e estratégias não tivessem recursos previamente destinados à sua realização. Tal inadequação, inclusive, causou questionamentos quanto à essência e razão de ser um plano enquanto planejamento de ações da política.

Tratando das discordâncias, cabe registrar que haviam, inclusive, questionamentos quanto à possibilidade de existência ou não de um Plano para a Educação, dada a estrutura política do

²¹ “Iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Brasil Profissionalizado busca o fortalecimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas redes estaduais de Educação Profissional. Instituído no ano de 2007, foi criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro daquele ano”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: 21 de ago. de 2021. Este já apresentava traços da pretensa integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, este programa será estudado no capítulo 03, ao tratar de sua principal ação, o *Compromisso Todos pela Educação*.

Brasil. Neste sentido, Davies (2001) afirma que

cabe enfatizar a fragilidade da ideia de plano numa sociedade e Estado cuja lógica é regida pela racionalidade do capital em sua ânsia de reprodução, e não pela racionalidade do atendimento das necessidades humanas. Ainda que as políticas sociais em Estados capitalistas atendam parcialmente às necessidades das maiorias, em última análise, são subordinadas ao movimento maior do capital. Assim, por mais bem concebido e intencionado que seja um plano, suas possibilidades de realização serão necessariamente limitadas e truncadas dentro da ordem capitalista e sobretudo da ordem capitalista dependente, como é o caso brasileiro (DAVIES, 2001, p. 29)

O autor demarca a fragilidade com a qual um Plano é instituído no Brasil. Numa economia dependente, que possui uma relação de subordinação ao capital, não há consistência na legislação, esta terá um limite de ação bem definido: o mercado. Os interesses do capital acabam por pautar o que fica e o que sai nos projetos, nas discussões e nas leis já promulgadas. Daí a fragilidade sustentada pelo autor.

No caso brasileiro, a "ânsia da reprodução" tem se sobreposto ao "atendimento das necessidades humanas". As Políticas Educacionais podem ser alteradas de acordo com as exigências do mercado (como ocorreu com o decreto 2208/98 que revogou dispositivos da LDB 9394/96, em pouco mais de um ano de vigência desta). Ter um Plano pressupõe compromisso com as metas e ações coordenadas, dentro de um prazo pré-estabelecido para alcançá-las. Quando este traçado não está definido de forma evidente, há que se questionar a legitimidade do documento, no tocante ao modelo que se propõe: o de um Plano.

Importante demarcar que este não é um discurso "*anti Plano*", é apenas a constatação de que a elaboração de um documento como esse deve ser precedido, ou ocorrer concomitante, de um conjunto de ações também em outras áreas que visem o desmonte da estrutura que sustenta as desigualdades sociorraciais. Em um Território permeado por urgências, quebrar o ciclo da dependência de outras economias é tarefa difícil, mesmo sendo necessária²².

Seguindo na discussão sobre as divergências em torno do PNE 2001 - 2011, de acordo com Silva (2020), em seu processo de construção, haviam projetos políticos distintos em disputa para definir por quais caminhos a educação seguiria a partir de então. Até a sua aprovação existiam duas possibilidades de textos: um primeiro elaborado por representantes dos grupos progressistas da sociedade civil em uma construção coletiva com profissionais e entidades

²² "é um equívoco pensar que um plano de educação possa ser realizado desvinculado de outras medidas destinadas a resolver ou, pelo menos, atenuar problemas sociais que afetam enormemente os problemas educacionais, como o desemprego, os baixos salários, a falta de habitação decente, saúde, transportes, cultura. Um plano de educação terá poucas chances de êxito se não for associado a planos também em outras áreas". (DAVIES, 2001, p. 29)

ligadas à educação; e um segundo que fora apresentado pelo poder Executivo.

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de Política Educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. (VALENTE, 2002, p. 98)

Foi aprovado o texto apresentado pelo Executivo. Por esta razão, o seu texto final aproxima-se mais dos interesses do neoliberalismo com o qual o governo federal estava alinhado. Na esfera estadual, temos como legislação correspondente ao PNE 2001-2011, o Plano Estadual de Educação (PEE-BA, 2006-2016) promulgado em 2006, no governo Paulo Souto (PFL²³), com vigência até 2016, que seguiu percurso semelhante (o estudo deste encontra-se no capítulo 03).

Caminhando ainda no sentido de compreender a Educação Profissional e Tecnológica proposta entre 2006-2016, cabe tratar também, como informado anteriormente, do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 (PNE 2014-2024), pois este promulgado já no governo Dilma Rousseff é o documento referência para o Plano Municipal de Conceição do Jacuípe (Berimbau), PME-CJ, 2015-2025.

Seguindo a lógica predominante nas Políticas Educacionais do Brasil das últimas décadas, este documento também não se distancia do caráter neoliberal, mantém a prática do amplo investimento de recursos públicos em instituições privadas, também no que tange à Educação Profissional. E, em suas metas e estratégias, apresenta a necessidade de expansão quantitativa das vagas integradas ao Ensino Médio que são ofertadas e a importância da melhoria qualitativa da modalidade.

A meta 11 é voltada especificamente para a EP. Além deste trecho, há referências a proposições para a Educação Profissional na meta 03, que trata do Ensino Médio e na meta 10, referente à EJA (Educação de Jovens e Adultos). É de interesse desse trabalho: na meta 03 a estratégia 3.7, por ser o registro, no PNE, da intenção do governo em direcionar ações para a instituição do EMI, na rede de Educação Básica brasileira; e a Meta 11 e suas Estratégias direcionadas à expansão e à lógica privatizante na Educação Profissional do Brasil, bem como aquelas que se

²³ Paulo Ganem Souto, governador do Estado da Bahia entre 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2007 (em seu segundo mandato; o primeiro foi de 1995 a 1998). Eleito para os dois mandatos pelo então PFL (Partido da Frente Liberal), que mudou para DEMOCRATAS desde 2007.

referem às propostas de colaboração entre federação, estados e municípios.

Vejam quadro a seguir:

FIG. 1 - Quadro de metas e estratégias para a Educação Profissional no PNE 2014-2024

META 03	<p>Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)</p> <p>ESTRATÉGIA:</p> <p>3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.</p>
META 11:	<p>Triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.</p> <p>ESTRATÉGIAS:</p> <p>11.1) expandir as matrículas de Educação Profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da Educação Profissional;</p> <p>11.2) fomentar a expansão da oferta de Educação Profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;</p> <p>11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à Educação Profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;</p> <p>11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na Educação Profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;</p> <p>11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em Educação Profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores.</p>

Fonte: Adaptado de Melo & Moura (2017, p. 10)

Ao tratar do Ensino Médio e indicar uma de suas estratégias voltadas para a implementação de sua oferta integrada, cria precedentes para que, em seus documentos locais, estados e municípios, estabeleçam suas redes próprias, tendo no documento federal o amparo legal para tais ações. Porém, o Plano não vai muito além disso, pois não define bases concretas para que

os demais entes possam caminhar, orientados, para a implantação de seus sistemas de ensino de Educação Profissional Integrada.

Cabe ressaltar como também importante a demarcação na lei da necessidade de atenção às especificidades que são próprias de sociedades com perfis sociológicos, étnicos, econômicos e culturais diversos, como o Brasil, pois há uma relação de causa e efeito na forma como esta estratégia se apresenta: é necessário que haja a observância de tais peculiaridades para que o Ensino Médio seja, de fato, Integrado. No entanto, como nos chama a atenção, Melo & Moura (2017):

Nessa estratégia, a referência à privatização não é explícita, mas enseja claramente essa possibilidade, pois, ao tratar de “matrículas gratuitas”, pressupõe-se a existência de oferta privada, visto que a oferta pública é, obrigatoriamente, gratuita. O termo gratuito pode gerar uma relação equivocada com o termo público.

[...]

Essa ideia ajuda a distinguir o público e o gratuito. Uma oferta gratuita em uma instituição privada não sinaliza para o compromisso de ser uma oferta universalizada. Isso por que estamos em uma sociedade capitalista, que não volta-se essencialmente para as necessidades humanas. (MELO & MOURA, 2017, p. 10 e 11)

Destaca-se que a meta que trata especificamente da EP se direciona à expansão da rede, apesar de citar a melhoria na qualidade, a preocupação primeira se refere a um aumento da oferta, determinando que cabe ao Estado ofertar 50% delas. Considerando que a disponibilidade da outra metade das vagas possibilita que seja assumida em sua totalidade pela iniciativa privada, vê-se desenhada, definida em lei, a possibilidade de as iniciativas pública e privada apresentarem-se com igual força no que tange às escolhas sobre a oferta.

A necessidade de articulação entre estados, municípios e federação é apresentado já na primeira estratégia (11.1), demarcando a importância de ofertar uma Educação Profissional que dialogue com as especificidades regionais, construída a partir das demandas apresentadas nestes espaços. Há também uma referência à necessidade de interiorizar a EP, para que possa atender com mais propriedade às populações que não estão nos grandes centros urbanos. Porém, não há uma definição clara de como se dará esse regime de correspondência entre os entes federados, mas, na meta 11.2, atribui aos estados parte dessa responsabilidade, enquanto a federação se coloca no lugar de quem vai promover apenas o fomento de tais ações.

Há, tanto na meta quanto nas estratégias apresentadas, a intenção de empreender um crescimento acelerado da oferta da Educação Profissional no Brasil referindo-se, inclusive, a redução das desigualdades étnico-raciais (Estratégia 11.13), o que se configura como um

avanço, diante das legislações anteriores; mas, por outro lado, a concepção de Educação Profissional presente no documento ainda privilegia a manutenção do caráter Neoliberal quando possibilita a ampliação da oferta de financiamentos para que os estudantes pudessem ingressar em instituições privadas (11.7), ou quando propõem a estruturação de um sistema nacional de formação profissional, ligando a oferta das instituições em Educação Profissional ao mercado de trabalho (11.14), legitimando o elo já existente entre a Educação Profissional ofertada aos interesses e necessidades do mercado.

Desde a promulgação do Decreto 5.154/04, que reintegrou a Educação Profissional à Educação Básica, no Governo Lula, as Políticas Educacionais voltadas para a Educação Profissional no Brasil passaram a vivenciar um processo de busca pela negociação de interesses divergentes, no qual o projeto neoliberal que demarca a dualidade entre o ensino profissional e tecnológico e a educação básica e o projeto progressista, que demarca a necessidade de uma Educação Profissional integrada ao Ensino Médio voltada para a formação *omnilateral* do indivíduo, puderam coexistir por meios de acordos, avanços e recuos.

Este contexto evidencia a ausência de ruptura do governo Lula com o projeto político para a educação. Mantém-se aliado aos princípios capitalistas e mercadológicos, que havia sido instituído e mantido no Brasil pelos governos anteriores.

No campo da Educação Profissional, esperava-se o empreendimento de esforços constantes para que nas unidades de ensino as modalidades fossem integradas, buscando fazer com que o estudante concluinte do ciclo da educação básica o fizesse já tendo uma formação profissional, que se estenderia e o auxiliaria na inserção no mercado de trabalho, aliada à formação política e humana, que o conferiria ferramentas para a contestação e supressão das desigualdades. Ao contrário da expectativa, o que ocorreu foi a manutenção da lógica de mercado, que direciona o aprendizado e desenvolvimento das habilidades intelectuais à classe detentora do poder, como meio de assegurar a sua permanência enquanto tal; e aos trabalhadores é direcionada uma educação voltada meramente para o aprendizado das técnicas (em uma perspectiva meramente instrumental) e das funções úteis ao mercado capitalista.

Mostra disso está no Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que trata da implementação do Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, outro marco legal importante, no âmbito federal, que pavimenta o caminho para as legislações estaduais e municipais - que são nossos objetos de estudos aqui.

Tal Plano visava fortalecer as redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, mediante o repasse de recursos do Governo Federal aos estados para que estes investissem em sua rede própria de escolas técnicas. Esta ação pretendia possibilitar a modernização e a expansão das redes públicas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que era uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este dinheiro deveria ser empregado em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. O acesso à verba se dava mediante a adesão dos governos estaduais ao Plano.

Cabe dizer que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é intitulado com o nome do movimento empresarial “Todos Pela Educação” (TPE). Capitaneado por um grupo do empresariado, desde 2005, que se apresentava como uma iniciativa da sociedade civil e conclamava a participação de todos os setores sociais. Em 6 de setembro de 2006, em São Paulo, o movimento foi lançado, instituindo um organismo próprio, pautando as problemáticas da educação como sua prioridade, intervindo nas Políticas Públicas voltadas para a área. (SAVIANI, 2007; MARTINS, 2008; FRIGOTTO, 2011.)

O TPE foi criado por um grupo de intelectuais que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo de empresários envolvidos com a iniciativa defendia que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. Desta maneira, concluiu que havia uma incapacidade técnico-política dos governos na realização de Políticas Educacionais e, ao longo dos anos, foram criados sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o TPE apresentando-se como propositores de mudanças no quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de Compromisso Todos pela Educação.

A lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2007, p. 1252-1253)

O referido projeto transfere para a escola as responsabilidades sobre a qualidade - ou não- da educação. E a apresenta como um espaço no qual a “clientela” (estudantes e famílias) vão em

busca de bons resultados e espera recebê-los, tal qual um balcão de negócios. Sendo este o modelo de Educação defendido, o TPE nasce com objetivo bem delimitado - “refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo” -, bem definido também aparece a quais interesses atendia - “os interesses do capital” -, isso alinhado pelos intelectuais orgânicos, que, de acordo com Gramsci (2000a, p. 15-16), são intelectuais que se mantêm ligados à sua classe social, atuando como porta-vozes dos interesses desta e de acordo com os seus princípios ideológicos.

A formação de um grupo de intelectuais orgânicos da burguesia brasileira deu ao empresariado as ferramentas teóricas e metodológicas para intervir nas Políticas Educacionais, pois, ainda de acordo com Gramsci (2000),

“se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo complexo organismos de serviço, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe”. (IBID)

Sobre o financiamento, os recursos para as ações do TPE provinham de investimentos feitos pela iniciativa privada que era a doadora, mediante os termos legais, que eram apresentados como *patrocinadores* divididos em três níveis, de acordo com o montante repassado. Eram dez patrocinadores, entre eles grandes empresas brasileiras e/ou que atuam no mercado brasileiro. Algumas delas: Grupo Gerdau (a principal patrocinadora, com mais de 63 milhões doados às iniciativas referentes à Educação), Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco e Organizações Globo. (MARTINS, 2008, p. 05).

Outro ponto importante a ser destacado em relação ao TPE é que este se ancora no discurso da responsabilização de todos/as pela educação, algo que está de acordo com as ideias progressistas de esquerda - espectro político-ideológico no qual o governo Lula está inserido -, sem deixar de lado, seus princípios ideológicos que privilegiam o mercado e seus interesses, em detrimento daquilo que seria de fato um projeto político coletivo.

empresários de peso da economia brasileira, representantes das três esferas de poder (municipal, estadual e federal), dirigentes do CONSED e da UNDIME, e representantes de diferentes organizações da sociedade civil passaram a unir esforços em torno de um projeto único para a educação do país. (MARTINS, 2008, p 05).

Assim, o grupo mobilizou os mais diversos atores em torno de um propósito vendido como “comum a todos/as”, mas que tinha como referência o projeto de educação burguês e neoliberal. O ideal de Educação de qualidade (que, supostamente, era pretendido por todos/as) estava ligado à noção burguesa do que esta seria. Fato que, analisados a partir de uma perspectiva

gramsciana, evidencia a busca do empresariado por constituir-se enquanto hegemonia no campo educacional.

No campo do discurso, buscou-se anular as contradições existentes, quando o projeto é apresentado como catalisador de interesses divergentes, passando uma ideia de “harmonia e coesão” social em torno de um único propósito: o convencimento de uma proposta que trabalhe na perspectiva de uma educação de qualidade; em tempo que busca, também por vias institucionais, legitimar sua leitura e seus conceitos sobre a educação pública brasileira como ideais para as perspectivas da Educação Básica. Vemos “o protagonismo empresarial na definição dos rumos da educação no país e o discurso de que tal iniciativa refere-se a um projeto de nação” (MARTINS, 2008, p 08).

Dito isso, compreendemos que a elaboração e promulgação do Decreto 6.094/07, que instituiu a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, é um desdobramento dessa atuação do grupo de empresários. O documento constituiu o arcabouço teórico adotado pela legislação brasileira no que tange à Educação Profissional, porém cabe ressaltar que este processo não se deu sem embates. Forças políticas divergentes disputaram o projeto de Educação Profissional a ser legitimado, em meio a discordâncias e antagonismos, naquele contexto histórico.

Neste cenário, havia uma expressiva parcela dos movimentos sociais e de trabalhadores que se colocaram em oposição a essa legitimação das Políticas Educacionais neoliberais, com a intenção de barrar mais este avanço e de tomar posição política contrária frente ao processo desenfreado da financeirização da educação. Porém, ainda assim, neste contexto de embates políticos e contradições socioeducacionais do período, o Decreto foi promulgado.

A legislação federal indicou os caminhos que deveriam ser seguidos no âmbito estadual para que a Educação Profissional pudesse avançar, ao menos quantitativamente, em todo o país. As secretarias estaduais de educação foram impelidas a fazer adesão ao Compromisso Todos Pela Educação, pois este configurava-se como a aposta do mercado para a pensar, planejar e executar as ações em torno da educação brasileira, para que assim pudessem ter acesso às verbas que seriam investidas no desenvolvimento da sua rede de Educação Profissional e Tecnológica e aos frutos dela advinda, a formação de base instrumental da classe trabalhadora. Cabe pontuar que, não se refere aqui a uma noção de “mercado” como um organismo à parte do Estado, pois, como dito anteriormente, entende-se esta arena política como território próprio da concepção do Estado Ampliado.

Segundo Ramos,

No tocante ao desenvolvimento da Política Pública de Educação Profissional de nível médio no Brasil, seria um equívoco pensar que na sociedade capitalista a legislação e os documentos oficiais sejam emanados exclusivamente pelo Estado *stricto sensu*; ao contrário, eles são produzidos na relação entre sociedade civil e sociedade política. (RAMOS, 2018, p. 168)

O TPE é, portanto, uma evidência de que, para além do corpo político, o Estado também se estrutura na Sociedade Civil, que tem dentro de si grupos alinhados com o pensamento hegemônico, e, portanto, contribuem para seu sustento. As classes sociais não são blocos homogêneos, desta forma, em seu interior há o embate de ideologias, diferenças de perspectivas e interesses que constituem projetos políticos diferentes e, em algumas circunstâncias, antagônicos. A hegemonia se sustenta, também, a partir da ação da ala da Sociedade Civil que parece “fora” do Estado *stricto sensu*, como o mercado por exemplo, mas que se alinham às ideias por ele defendidas.

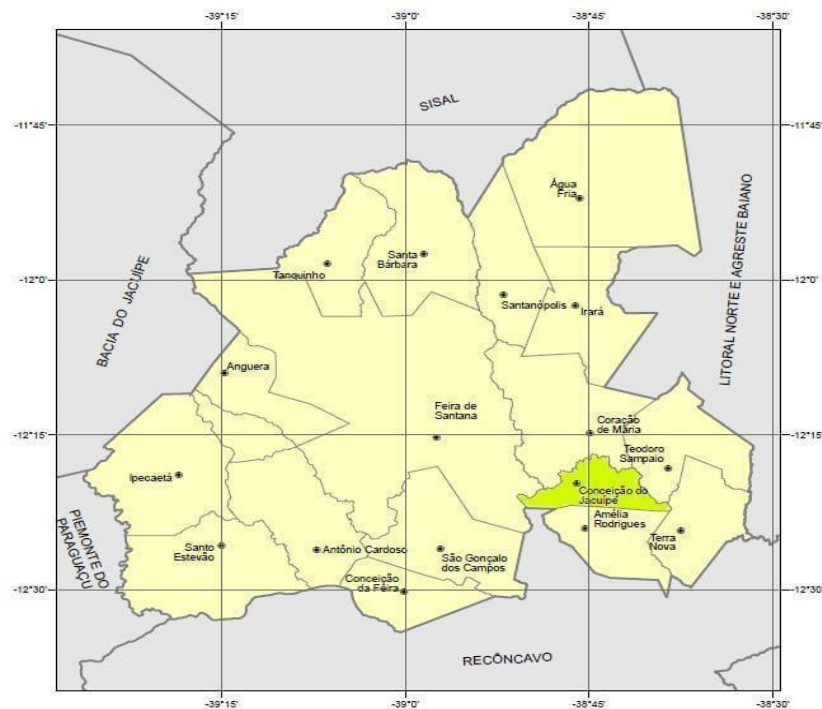
A educação, como uma Política Pública desse processo contraditório de um Estado capitalista, deve ser estudada e analisada como forma de compreender o projeto social que é, efetivamente, defendido em meio às lutas e conflitos que se travam na relação sociedade e estado. (SILVA, 2020, p. 02)

Assim, ao privilegiar os interesses da parcela minoritária, em especial o mercado, a Política Educacional afasta-se de estar voltada para garantir os direitos básicos da maior parte da população, sendo utilizada em muitos momentos como um importante instrumento de manutenção das relações de poder na sociedade capitalista de forma padronizada, uniformizada e apolítica.

Desta forma, acaba por ignorar, em seu processo de formulação e nos documentos finais, as contradições da sociedade capitalista, os impactos sociais presentes nas bases da desigualdade social, territorial, de raça e de classe. E, nesta perspectiva, as Políticas Educacionais se distanciam das identidades das comunidades que por ela serão afetadas, das particularidades dos grupos sociais e dos espaços geográficos para os quais deveriam ser pensadas. A seguir, serão abordados os desafios de analisar a Política Educacional de formação profissional no Território vivo do município de Berimbau.

3. TEM BERIMBAU NO TERRITÓRIO PORTAL DO SERTÃO: ENTRE IDENTIDADES E VOCAÇÕES

Fig. 02 - Mapa do Território Portal do Sertão, com Berimbau em destaque:



Fonte: Site do IPAC (Adaptado)²⁴

Berimbau (Conceição do Jacuípe) tem o início do seu povoamento, por volta dos séculos XVII e XVIII, inserido no processo de expansão, principalmente, da indústria canaveieira no período colonial com a instalação de engenhos de açúcar nos principais centros urbanos à época: Salvador, Cachoeira e Santo Amaro. No final do século XIX, tem início a estrutura um arraial que será chamado de “Arraial de Baixa (Baixada) do Jacuípe”.

Já no século XX,

começa a se desenvolver uma feira livre naquele arraial, onde se vendiam produtos agrícolas provavelmente das roças que se situavam dentro das terras do engenho, mas que tinha a peculiaridade de ser encerrada com sambas e batuques. A feira era então frequentada por pequenos produtores agrícolas (que também eram músicos e capoeiristas), provavelmente escravos libertos já que legalmente a instituição escravocrata fora abolida, mas ainda deveriam estar ligados as terras dos senhores de engenho. (SILVEIRA, 2015, p. 282)

²⁴ Extraído de: <http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/territorio/portal-do-sertao/>. Acesso em: 13 de out. de 2021

Em torno da feira, um povoado começa a se formar, com ligações políticas com Santo Amaro. Inclusive, segundo consta, "muitos políticos, secretários, juízes residiam no Povoado do Berimbau (ou tinham nascido no povoado) e trabalhavam na cidade de Santo Amaro" (IBID). Devido ao crescimento, em 1953, o Povoado foi alçado à condição de Vila, sendo nomeado de "Conceição do Jacuípe", foi incorporado à Santo Amaro, que era a referência política e econômica da região no período. Condição na qual ficou até sua emancipação, oito anos depois, em 20 outubro de 1961.

Santo Amaro, que foi um dos primeiros centros urbanos do Brasil, ainda na era colonial, está localizada no Recôncavo, região que compreende as terras circundantes à Baía de Todos os Santos, englobando litoral e interior. A dinamização da região na era colonial, devido à lavoura canavieira, fez com que esta tenha sido uma das áreas do país que mais recebeu africanos para o regime escravista. Desta maneira, também é o Recôncavo uma região na qual as tradições relacionadas aos povos africanos são fundantes das culturas e histórias locais.

Esta proximidade política e geográfica com Santo Amaro trouxe para Berimbau características que são próprias do Recôncavo. E, inclusive, até meados da década de 1990, era nesta localidade do Recôncavo baiano que a população *berimbauense* buscava serviços de saúde e atendimento nas repartições do aparato estatal, que não estavam presentes na cidade (VILIANO, 2004; COSTA 2014).

Porém, com o declínio da lavoura canavieira, a força política e econômica do Recôncavo foi encontrando concorrência em outras regiões do estado que despontavam como novos centros, entre eles Feira de Santana, que também tem sua história ligada ao Recôncavo (Cachoeira), mas que adota para si a identidade de Sertão com seu protagonismo no comércio regional de fluidez e entroncamento regional (SANTOS, 2020).

Estas semelhanças, além da proximidade geográfica (Berimbau fica a 27 km de Feira de Santana), fizeram com que, à medida que o município iniciou uma trajetória de urbanização mais consistente, as relações políticas com Feira de Santana fossem estreitadas e, ao longo de sua História pós-emancipação política, o município foi fortalecendo suas relações mais com Portal do Sertão do que com o Território do Recôncavo²⁵.

²⁵ O Território de Identidade do Recôncavo compreende os seguintes municípios: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira,

Levando em conta os aspectos históricos, culturais e perfil da população, Berimbau se aproxima mais do Recôncavo; porém, se considerarmos as relações econômicas estabelecidas, o município estará mais próximo de Feira de Santana e do Portal do Sertão. A definição adotada, para fins administrativos, priorizou os laços econômicos, sendo esta a delimitação que foi referendada pela Política de Desenvolvimento Territorial da Bahia. Esta, ao ser legitimada como diretriz fundamental para as ações realizadas pelo Governo do Estado, se propõe a pautar as Políticas Públicas, de todas as áreas, formuladas a partir de então; as definições que tal política apresentava delinearam, não sem disputa, o modelo de Estado que estava sendo proposto.

Mais à frente, serão retomadas as discussões sobre os Territórios de Identidade Portal do Sertão e do Recôncavo e a Política de Desenvolvimento Territorial que os organiza. Antes, abre-se um espaço para o estudo necessário dos conceitos de Política Pública e Política Educacional, para que as análises aqui realizadas sejam compreendidas também à luz destes.

Sobre a formulação de Política Pública, Souza (2003, p.13) afirma que tal processo “é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”. A referida autora afirma que pesquisas que possuem as Políticas Públicas como tema ainda são, relativamente, recentes no conjunto das pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Brasil; passando a fazer parte da agenda deste somente nas últimas décadas do século XX.

A Política Pública enquanto campo de pesquisa tem como paradigma investigar e explicar o porquê, como e por quem essa Política Pública foi formulada. De acordo com Souza (2015), até a década de 1980, antes da redemocratização, os estudos realizados sobre Políticas Públicas estavam voltados para pesquisar “o fracasso” dessas políticas. Tais análises também eram pouco preocupadas com as questões referentes às decisões políticas e implementações, por outro lado ancoravam-se no pressuposto de que tais processos de elaboração, aprovação e implementação eram racionais e lineares, como se estes fossem deslocados do contexto político no qual localizava-se a sociedade para a qual a política fora direcionada. Com a redemocratização, a partir de 1985, há um aumento de trabalhos com foco na forma de gestão dessas Políticas Públicas e também cresceu o número daqueles dedicados à análise da participação popular nos governos das cidades e, conseqüentemente, na elaboração de tais

Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Saubara e Varzedo.

políticas.

Ao estudar uma Política Pública, é importante considerar que em seu contexto de elaboração, em sociedades democráticas, estão envolvidos atores, instituições e arenas. As arenas se referem aos lugares nos quais estas políticas são levadas à discussão, julgamento, podendo ser vetadas ou implementadas. Deste processo, participam direta ou indiretamente diferentes atores, incluindo, dentre estes, desde o mais alto chefe do executivo até integrantes das classes mais desfavorecidas das sociedades, passando por indivíduos pertencentes aos demais grupos sociais e diferentes instituições; e estas, as instituições, são as regras que pautam as arenas e os atores. Nestas circunstâncias, torna-se difícil formar coalizões ou consensos em torno das Políticas Públicas. Porém, para a aprovação delas é essencial que tais acordos existam. Segundo Souza (2020), é preciso “fazer política para aprovarmos Políticas Públicas ou para evitarmos Políticas Públicas” (Informação Verbal)²⁶.

Desta maneira, o estudo das Políticas Públicas deve ser realizado de forma que os aspectos políticos, econômicos, sociais e históricos que permeiam sua trajetória de construção sejam considerados, tendo em vista que Políticas Públicas implementadas trazem em si as marcas dos diferentes grupos políticos e sociais que atuaram em sua produção e que participaram ativamente, ou não, das barganhas²⁷ realizadas em torno de sua aprovação ou veto. Sendo assim, o estudo das Políticas Públicas não pode ser meramente o estudo do texto escrito promulgado, mas também, de maneira mais ampla, a análise do contexto do qual ela decorre.

Segundo Ball (2006), a noção que comumente existe sobre Política Pública, ainda que embora implícita, é que a esta é algo que é feito para as pessoas. Como beneficiárias de primeira ordem, elas implementam políticas; como beneficiárias de segunda ordem, são afetadas positiva ou negativamente pelas políticas, porém esta é uma visão equivocada tendo em vista que as políticas pautam “problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto”. Isto é, as pessoas para as quais as políticas destinam-se não são meros espectadores ou alvos delas, são (ou deveriam ser) o ponto de partida e o de chegada neste processo, são os

²⁶ Fala da Professora Celina Souza na Mesa Redonda 05 intitulada: “Políticas Públicas e ação dos Estados na Pandemia”, (21’19” - 21’26”) do I Congresso de Ciência Política do Nordeste, no dia 15/10/2020, realizado virtualmente via canal do Youtube do Programa de Mestrado em Ciência Política da UFCG, entre os dias 14 e 16/10/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ze5T3_BiV7I. Acesso em: 04 de maio de 2021.

²⁷ Utilizando o termo “barganha” a partir da definição de Souza (2020): “Uso muito a palavra barganha nos textos que eu escrevo porque formação de consenso ou pacto, coisas desse tipo, dá uma ideia de uma harmonia que não existe quando interesses conflitantes entram em embate em torno de decisões sobre Políticas Públicas” (13’37” - 14’02”). Proferida na Mesa Redonda 05 intitulada: “Políticas Públicas e ação dos Estados na Pandemia”, do I Congresso de Ciência Política do Nordeste, no dia 15/10/2020, realizado virtualmente via canal do Youtube do Programa de Mestrado em Ciência Política da UFCG, entre os dias 14 e 16/10/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ze5T3_BiV7I. Acesso em: 04 de maio de 2021.

sujeitos, como afirma o autor.

Seguindo neste diálogo sobre conceitos importantes para o debate aqui proposto, insere-se a discussão sobre Território e sua conceituação. Tratando da noção sobre “Território”, é importante pontuar que pertencer a um envolve mais do que fixar ou estabelecer morada. Pertencer a um Território refere-se também às relações sociais estabelecidas com ele e a construção de uma identidade regional. Quando se nasce em determinada cidade, em determinado país, inicia-se o processo de construção dessa identidade. Desta maneira, ser parte de um Território representa muito mais que habitar uma superfície geográfica, é ter também um perfil demográfico, administrativo, tecnológico, político e social que se caracteriza e se expressa em permanente construção.

Milton Santos (2001) nos diz que por menor que seja descrição feita de uma parte da terra, ainda assim esta será também uma descrição política. Em todas as temáticas e campos de estudo é inevitável que a discussão seja também uma discussão política, principalmente porque na contemporaneidade os instrumentos de poder existentes se aperfeiçoaram, se tornaram mais sutis e menos evidentes.

O Território é o espaço historicizado, cujo uso é determinado pelas relações sociais e de poder político e econômico estabelecidos pelos indivíduos que habitam determinado lugar. Este processo de historicização que faz do espaço um Território perpassa pela ação humana empregada para transformá-lo de acordo com a necessidade daqueles que habitam neste, pois

O Território são formas, mas o Território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Mesmo a análise da fluidez exposta ao serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas, passa por aí. De um lado, temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são cada vez mais objetos técnicos. Mas, os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque a real vem das ações humanas que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas. (SANTOS, 2014, p.138)

Assim, as modificações impressas pelos indivíduos que habitam determinado lugar é parte fundamental na definição de Território, aliada à localização espacial-geográfica. A vivência nesses espaços pode ser concebida e experienciada de forma contínua ou descontínua com rupturas ou permanências. No processo de produção e organização do espaço, os grupos sociais criam um conjunto de ações através das quais são possibilitadas a criação, a reprodução, a destruição e a reconstrução das formas de interação e convivência. Esses elementos teriam por função primordial servir tanto como um refúgio de segurança, como uma fonte de oportunidades.

O Território seria produzido do indivíduo ao Estado, passando por todas as organizações. Em qualquer nível, encontramos atores produzindo-o, apropriando-se, assim, em graus diversos, em momentos diferentes, em lugares variados, pois

a formação do Território a partir do espaço resulta da ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao apropriar-se do espaço, de forma concreta ou abstrata, o ator o territorializa. (...) O Território constitui a expressão de um espaço dominado por um grupo de pessoas que, com esse domínio, mantém controles e influências sobre o comportamento de outros e exerce relações de poder. (PERICO, 2009, p. 56)

Isto é, todos os indivíduos são “atores sintagmáticos” que produzem Territórios, entendendo-o como uma rede de relações sociais que, a partir da sua complexidade interna, define um limite baseado na alteridade, na diferença entre os membros de uma coletividade ou comunidade, e os outros - os “de fora”, estrangeiros.

Nesta perspectiva, o Território pode ser visto como um conjunto de lugares onde se desenvolvem laços afetivos e de identidade cultural de um determinado grupo social, sendo a expressão da constituição do mundo pessoal e subjetivo, envolvendo a instituição do indivíduo em relação ao outro. Cabe dizer que é a vivência do Território instituído por normas e comportamentos orientados aos corpos que produz as identidades, conseguindo localizar pessoas perante outros grupos sociais.

A compreensão desta relação indissociável entre o Território e as pessoas é importante para que possamos estudar as Políticas Educacionais cientes da relação da correspondência e co-dependência existentes entre ambas. Pensar em Educação desvinculando-a do Território, logo, das pessoas, é contraproducente e compete com a realidade. Por isso, a adoção de Políticas que privilegiem o mercado em detrimento das comunidades é um erro, pois

A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. (FERNANDES, 2006, p. 02)

Daí pode-se inferir os equívocos que transparecem na legislação da EP, quando, ao pautar o Território apenas no que tange a sua dimensão econômica, não contempla as complexidades que o compõem. Faz-se necessário demarcar aqui que o conceito de Território que atravessa este texto parte da noção na qual ele é entendido como “espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento.” (FERNANDES, 2006, p. 02)

Ao analisar o Território primordialmente como espaço geográfico, com pouca atenção às relações sociais e de poder ali estabelecidas, cria-se um equívoco no qual estas relações são colocadas como a totalidade e o território, de forma secundária, como um mero espaço físico no qual estas se desenrolam. Porém, as relações sociais e de poder constituem o Território, assim como ele também as constitui, ambos são complementares.

Nessa situação, um dos grandes desafios da categoria território de identidade é compreender o planejamento de Políticas Públicas na Bahia em um cenário de fraturas e conflitos, buscando a valorização da racionalidade do local, sem submissão ou extermínio de outras racionalidades. Além disso, a fronteira representativa do território de identidade (conjunto dos municípios) não pode encerrar a existência dele; diversamente, serve de zona de intermediação e exploração de sentidos da construção social, política, econômica e simbólica da vida (RIOS, 2018, p. 232)

Cabe pontuar que os Territórios de Identidade são formados a partir do agrupamento de municípios e estes possuem suas especificidades que não deveriam ser negligenciadas; especialmente porque, desde a Constituição de 1988, os municípios brasileiros foram alçados à posição de ente da federação, fato que lhes conferiu autonomia político-administrativa e financeira²⁸. Neste sentido, os municípios não são apenas o espaço geográfico delimitado que compõem territórios, eles são o próprio Território. E, como tal, devem ser considerados a partir de suas singularidades.

Berimbau é uma cidade do centro-norte baiano, com população estimada de 33.631 habitantes (IBGE, 2021), de maioria Negra (88%), feminina (51,65%) e com grande parte da população vivendo na zona rural (21,85%) (IBGE,2010)²⁹. Cidade de pequeno porte, tem sua economia baseada na produção industrial, mas também tem a agricultura e comércio como parte das fontes de rendas que compõem a sua receita. Desconsiderar estes dados ao fazer Políticas Públicas faz com que estas já nasçam com limitações crônicas que tornam ainda mais difícil o caminho para a efetivação. É o que demonstra o estudo apresentado a seguir.

3.1- A Política Territorial da Bahia: Decreto nº 12.354/ 2010 e a Lei 13.2014/14.

O Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010 que estabelece o Programa Territórios de

²⁸ Sobre a discussão acerca dos Municípios enquanto ente federado, ver: FURTADO, Abdon Salomão Lopes. "O poder legislativo no âmbito municipal à luz da constituição de 1988." (2016); e MACHADO, Joaquim, and José Matias Alves. "Município, Território e Educação- A administração local da educação e da formação." (2014).

²⁹ Dados extraídos de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-do-jacuipe/panorama>. Acesso em 30 de jun. de 2021.

Identidade, objetiva colaborar com a promoção do desenvolvimento econômico e social das regiões da Bahia, em concordância com os programas e ações dos governos federal, estadual e municipal, sendo este ratificado enquanto política de Estado com a Lei nº 13.2014 de 29 de dezembro de 2014.

Território de Identidade é a unidade de planejamento de Políticas Públicas da Bahia que, de acordo com o governo estadual, teriam sido constituídos por agrupamentos municipais, próximos uns dos outros, conectados por características comuns - sociais, culturais, econômicas e geográficas. Afirma-se que foram considerados também os aspectos históricos e de pertencimento territorial legitimados pela própria população, pois de acordo com o Decreto 12354/ 10:

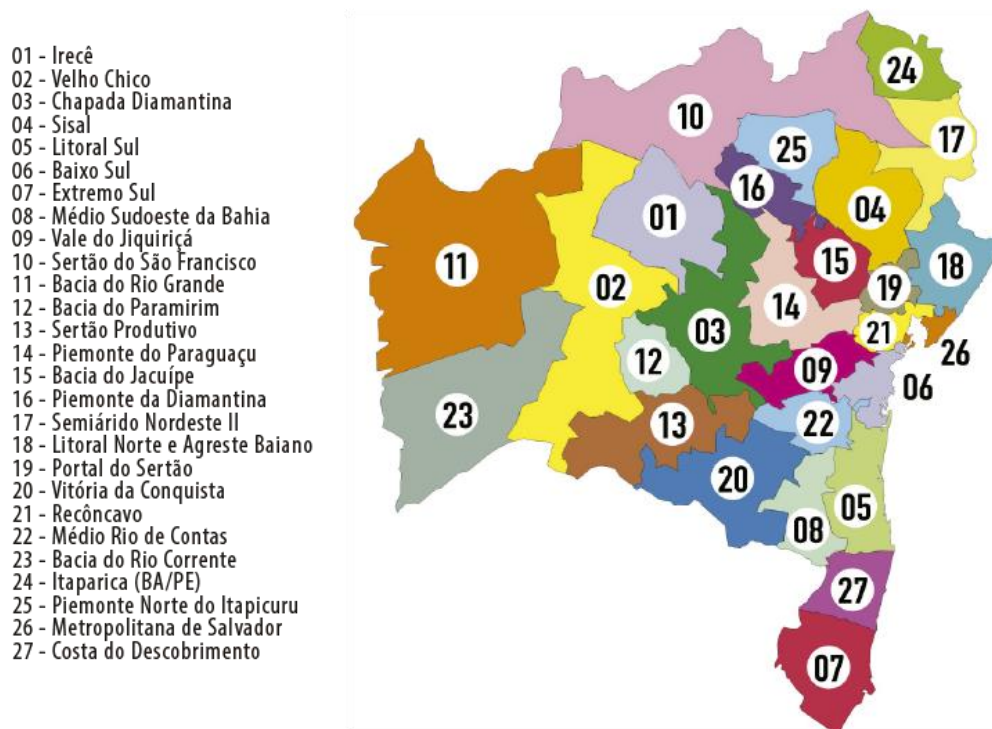
§ 1º - Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial. (BAHIA, 2010)

Ainda segundo o documento, a política de desenvolvimento territorial da Bahia tem como objetivo promover desenvolvimento social democrático, sustentável, solidário com participação social, visando melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Esta foi sancionada em 2014, pelo governo estadual, na gestão de Jacques Wagner (PT) - e mantida na gestão de Rui Costa (PT). É a partir dela que o governo do estado define as ações e as Políticas Públicas que devem estar em consonância com os aspectos políticos, histórico - sociais e econômicos de cada um dos 27 Territórios de Identidade (TI) (ver mapa na figura 02), levando em consideração as características comuns de grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

Vejam o mapa a seguir:

Fig. 02: Os 27 Territórios de Identidade da Bahia



Fonte: Bahia Produtiva | Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional³⁰

Porém, ainda que haja por parte do governo a defesa de que os Territórios de Identidade teriam sido instituídos como uma estratégia política agregadora, que prioriza o respeito às particularidades destas localidades, há, na prática, com a política territorial, a materialização de posturas que seguem por caminho distinto a esse. O que se pode verificar é que há a preponderância dos fatores econômicos, e de seus grupos dirigentes, na divisão e nas relações estabelecidas nestes territórios

Os Territórios de Identidade se constituem a divisão para planejamento econômico e o Decreto No 12.354 de 25 de agosto de 2010, é responsável pela criação dos Territórios de Identidade na Bahia, que conta inicialmente com 25 Territórios de Identidade, além da Região Metropolitana de Salvador (RMS). Este número foi ampliado para 27, em decorrência da divisão do Território de Identidade Extremo Sul, onde alguns municípios se desligaram e formou o Território de Identidade Costa do Descobrimento, decisão descrita na Resolução N° 5, do Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER), de 25 de maio de 2011. (FEIRA DE SANTANA, 2016, p. 15)

Como o trecho acima cita, os TIs foram pensados para o planejamento econômico, desta forma, sua divisão foi estruturada considerando o setor produtivo e os dados da economia destas regiões, em primeira instância, e as relações políticas estabelecidas, logo a seguir. Porém, o

³⁰ Extraído de: <http://www.car.ba.gov.br/projetos/bahia-produtiva>. Acesso em: 02 de ago. de 2021.

aspecto econômico apresenta uma nuance de uma sociedade, mas não a representa como um todo.

Desta forma, dividir os Territórios privilegiando os aspectos econômicos, produz perfis limitados sobre as sociedades, ignorando seus aspectos culturais, sociológicos, demográficos que são também importantes definidores de suas identidades. Na discussão, do cap 03, sobre o PME de Conceição do Jacuípe (Berimbau), serão tratados alguns impactos, na elaboração das Políticas Públicas, dessa delimitação arbitrária.

De acordo com o site da Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN, s/d), a divisão em Territórios de Identidade tem o objetivo de apontar temáticas prioritárias que são delimitadas a partir da realidade local, tornando possível assim a busca pelo desenvolvimento em equilíbrio e sustentável entre as regiões. O Governo da Bahia passou a reconhecer a existência dos Territórios de Identidade em 2007, sendo que esta iniciativa se ancorou na divisão já adotada no estado desde 2003 pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para atender as demandas dos Territórios Rurais³¹. Estes foram definidos a partir das particularidades de cada região, tendo este caráter preservado pelo governo estadual, que, “Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar”, segundo a SEPLAN.³²

Para a organização de tal política, participaram segmentos do poder público e da sociedade civil que se reuniram em comum acordo no Colegiado Territorial de Desenvolvimento Sustentável - CODETER³³. Vinculado à SEPLAN, existe o Conselho Estadual de Desenvolvimento

³¹ “A configuração dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia teve como principal indutor o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, que em 2003, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT, introduziu o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais – PRONAT com o objetivo de “promover o planejamento e a autogestão do processo de desenvolvimento sustentável dos Territórios rurais e o fortalecimento e dinamização de sua economia”. Nesse contexto, foram identificados na Bahia, a princípio, cinco Territórios para participar do Programa: Sisal, Chapada Diamantina, Litoral Sul, Velho Chico e Irecê. Posteriormente, outros nove Territórios foram incorporados ao programa: Semiárido Nordeste II, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Corrente, Sertão Produtivo, Itaparica, Baixo Sul, Piemonte do Paraguaçu e Bacia do Jacuípe. Em síntese, o Programa promoveu o apoio institucional aos Territórios, ofertando assistência técnica ao seu processo de articulação e organização do seu colegiado territorial, composto por representações do Território;” Extraído de: https://seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Historico_da_Politica_Territorial_da_Bahia_v3.pdf. Em 05 de maio de 2021.

³² (S/D) Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em dez. de 2020

³³ onde são discutidas as ações e projetos que visem o desenvolvimento territorial sustentável com membros da sociedade civil, a partir do diálogo com organizações e instituições públicas ou privadas os CODETERs elaboram também propostas de qualificação das Políticas Públicas e programas governamentais. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em dez. de 2020.

Territorial - CEDETER³⁴. A existência dos Colegiados e do Conselho é parte importante na busca pela garantia de participação social nas discussões em torno dos Territórios de Identidade, pois nesta perspectiva - relacionada ao desenvolvimento territorial - a ação participativa entre o Estado e a sociedade é algo de grande relevância, porque pressupõe-se que é a partir desta que são abertos os caminhos para iniciativas geradas pelo diálogo entre o governo e a sociedade, podendo esta elaborar, implementar e acompanhar as Políticas Públicas propostas, em todas as suas etapas. A ocorrência real desta participação possibilita uma maior transparência e mais eficácia da administração pública.

Assim como a realidade que encontramos no Brasil, a Bahia

[...] é uma sociedade multicultural, com heterogeneidades sociais, políticas e escalares, fragmentada por várias realidades, portanto, qualquer projeto de desenvolvimento territorial tem pela frente enormes desafios, pois é preciso entender e abordar adequadamente as complexidades presentes em um Território, visto que são espaços construídos por atores diferentes que ao mesmo tempo tem algo em comum, estar naquele espaço, construindo e desconstruindo-o a cada momento conforme suas relações políticas, simbólicas e de poder, marcado muitas vezes por conflitualidades. Por isso promover a mobilização desses sujeitos é essencial (ALCANTARA, 2016, p. 05)

Importante reconhecer que a junção dos municípios sob a insígnia de um Território de Identidade não deve eliminar ou anular as diferenças políticas e/ou sociais existentes entre eles, pois em cada uma desta localidade existem atores sociais diferentes com realidades díspares - inclusive dentro de um mesmo município encontramos estas complexidades. Especialmente porque há relações de poderes estabelecidos que não são anuladas com o agrupamento dos TIs. Por esta razão, as estratégias propostas para o Território devem considerar estas realidades e os conflitos de interesses que permeiam estas relações, para que desta forma, toda a comunidade possa ser parte deste processo.

Na Bahia, ao manter grande parte das fronteiras definidas pelo MDA para os Territórios de Identidade, o governo mantém a economia como ponto de partida da Política Territorial, dando menor ênfase aos diferentes elementos nos campos culturais, sociais e políticos que também compõem estes lugares. De acordo com Peráfan e Oliveira,

A realidade se impõe na caracterização do Território de Identidade e aponta para a necessidade de ser considerada na sua totalidade, na construção de soluções para o desenvolvimento territorial, valorizando a pluralidade dos atores e a

³⁴ Dentre suas competências: homologa a criação do CODETER, analisa e sistematiza as propostas desses colegiados referentes ao aprimoramento das Políticas Públicas de interesse comum dos Territórios de Identidade. Também devem ter representantes da sociedade civil e representantes da administração pública, contando com indivíduos indicados por diversas secretarias estaduais. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em dez. de 2020)

multissetorialidade das Políticas Públicas. (PERÁFAN E OLIVEIRA, 2013, p.13)

O Território de Identidade Portal do Sertão³⁵ é composto por 17 municípios, sendo eles: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Berimbau (Conceição do Jacuípe), Conceição da Feira, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova. Sobre os dados econômicos do TI Portal do Sertão, Santos (2020) diz que

Feira de Santana mantém-se com a terceira maior economia da Bahia e concentrava mais de 70% da riqueza produzida no Portal do Sertão. Sua participação no estado passou de 4,82%, em 2002, para 7,23%, em 2016. Todavia, os dados assinalam que houve redução na participação de Feira de Santana na região, o que não é um paradoxo. Apenas indica que, *pari passu*, teve maior dinamismo em outros municípios e isso, relativamente, reduziu a participação dessa cidade no contexto regional. São Gonçalo dos Campos e Conceição do Jacuípe são os dois casos mais expressivos, pois passaram, respectivamente, de 1,98% e 5,42%, em 2002, para 4,12% e 10,83%, em 2016. Que esses dados não iludam os pesquisadores, pois, fora do eixo dos municípios diretamente envolvidos na dinâmica de Feira de Santana, a tendência principal foi de redução nas esferas regional e estadual.

No Portal do Sertão, as maiores contribuições dos PIB's municipais, em 2016, advinham do setor terciário e, em segundo, do industrial, algo que não é recente. Os dados revelam tendências que ocorrem desde final da década de 1980, quando as atividades primárias e secundárias deixaram de ser as principais composições dos PIB's em quase todos os municípios, com exceção de Conceição do Jacuípe, que possuía 55,28% no setor secundário, em 2016. (SANTOS, 2020, p. 23)

Ao analisar o processo de urbanização, dentre os municípios que compõem o TI Portal do Sertão, percebe-se que embora algumas cidades tenham passado por um significativo fortalecimento de suas atuações na reprodução das relações capitalistas, mediadas especialmente pelo crescimento dos interesses de grupos locais que mantém o controle sobre a produção, e daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, há que questionar de que forma tais ganhos têm sido reinvestido na redução da precariedade das condições de vida de seus moradores?

Em relação aos dados apresentados, se destacam os índices de crescimento positivo e uma arrecadação favorável ligadas principalmente à indústria apresentados por Berimbau, dos anos 2000 em diante, o que tem contribuído para aproximá-lo de forma mais contundente do perfil

³⁵ “Outra importante informação para compreender esse Território é o fato de ter sido criada, recentemente, a Região Metropolitana de Feira de Santana - RMFS, pela Lei Complementar Estadual n°. 35/2011, de julho de 2011, embora este não seja o objeto de nossa análise. Trata-se de um antigo projeto, com a proposta inicial de englobar 15 municípios. No entanto, além de Feira, a RMFS abrange apenas cinco municípios, conforme a citada Lei: Conceição do Jacuípe, Conceição da Feira, Amélia Rodrigues, Tanquinho e São Gonçalo dos Campos. Municípios como Anguera, Antônio Cardoso, Ipecaetá e Santo Estêvão, muito ligados a Feira de Santana, não foram incluídos, porque possuem uma população rural maior do que a população urbana.” SOUZA, Maria de Lourdes Costa. Necessidades habitacionais nos municípios do Território de Identidade Portal do Sertão da Bahia. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/ascmpa/article/viewFile/4435/4231>. Acesso em: dez de 2020

socioeconômico de Feira de Santana, cidade polo do Território. Importante pontuar este processo de aproximação de Berimbau, com o município de Feira de Santana, pois historicamente o primeiro manteve relações mais próximas com o município de Santo Amaro. Em outros momentos do texto, esses alinhamentos serão tratados.

No que tange ao campo da Educação, cada Território de Identidade possui seu núcleo regional de gestão que são os chamados Núcleos Territoriais de Educação³⁶ (NTE). O NTE 19, que é o pertencente ao Território de Identidade Portal do Sertão, coordena e responde pelas ações dos municípios que compõem tal grupo no que concerne à educação e sua sede localiza-se no município de Feira de Santana.

Não há na legislação da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia - o Decreto 1.2354/10 ou a Lei 13.124/ 14 - referências às ações ou estratégias voltadas diretamente para a Educação ou ainda para a Rede Estadual de Educação Básica, porém há direcionamentos no âmbito da Secretaria da Educação que balizam esta adesão do setor à referida Política Pública.

Vejamos o Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, um dia após à publicação da lei que definiu as diretrizes para a política estadual, trazendo uma modificação importante, no sentido de incorporá-la no contexto do sistema educacional:

Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências.

Art. 1º - Os Núcleos Territoriais de Educação - NTE terão sua regionalização definida de acordo com os Territórios de Identidade do Governo do Estado. (BAHIA, 2014)

A incorporação do termo “Territorial” à nomenclatura da maior instância administrativa da educação estadual, em âmbito regional, é um indicativo de como a Política de Desenvolvimento Territorial estava sendo adotada pelo governo como uma Política Pública de Estado e que existia o propósito de adequação das Políticas Públicas educacionais àquela. Além desta definição apresentada, o Decreto traz também determinações em relação à ocupação do cargo de chefia do órgão e à listagem com as cidades e sedes de cada um dos núcleos dos 27 TIs.

Em Berimbau, ainda no período em que se desenvolvia o processo de elaboração da Política Estadual de Desenvolvimento Territorial (que se dá entre 2008, início do Governo Wagner, até

³⁶ Anteriormente, eram chamadas de DIRECs - Diretorias Regionais de Educação, que foram extintas pela Lei nº 13.204 de 11 de dezembro de 2014, dando lugar ao NRE - Núcleo Regional de Educação. Porém, a partir do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, a nomenclatura utilizada é a NTE - Núcleo Territorial de Educação.

2010, com a publicação do Decreto nº 12.354), já estava ocorrendo adequações da Educação Profissional à tal política, alinhadas às diretrizes do Plano Estadual de Educação (2006) - documento a ser tratado à seguir - pois, em 2010, ocorreu a matrícula e o funcionamento das primeiras turmas da Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio do CECJ. É neste contexto que temos o surgimento do curso Técnico em Informática, que teria sua autorização publicada no Diário Oficial dois anos após, em 03 de fevereiro de 2012:

PORTARIA Nº 896/ 2012

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições e com base na Resolução do CEE nº 015/2001 e na Lei Federal nº 11.741/2008, que altera os dispositivos da Lei nº 9.394/1996, bem como à vista do que consta do processo SIIG nº 0004559-5/2012,

RESOLVE

Art. 1º Fica autorizado o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com habilitação em Técnico em Informática, na forma de articulação Integrada ao Ensino Médio, a ser ministrado no Colégio Estadual de Conceição do Jacuípe, localizado na Rua Castro Alves, 299, Centro, município de Conceição do Jacuípe/BA, conforme as matrizes de Referência da Superintendência de Educação Profissional (SUPROF), a partir de 2011, pelo período de 04 (quatro) anos, a partir da data de publicação desta portaria. (DO BAHIA, 2012)

A publicação da autorização de funcionamento das turmas na referida instituição ratifica a tendência nas escolhas políticas feitas no Território Portal do Sertão, no qual uma possível “vocação” para a industrialização e urbanização estão subjacentes nos caminhos adotados pelos poderes públicos instituídos nessas localidades. Desta forma, o curso Técnico em Informática se apresenta como a oportunidade para “formar e qualificar profissionais para o mercado de trabalho, atendendo às exigências da sociedade contemporânea.” (CECJ, 2011), como afirma o Plano de Curso apresentado pela Unidade Escolar junto aos documentos solicitantes da autorização.

Na vivência na Rede Pública Estadual de Educação, percebe-se que, de maneira geral, há desconhecimento em relação à legislação que rege a educação pública na Bahia. Em se tratando da Educação Profissional, a situação não é diferente. O Plano Estadual de Educação, que é a diretriz legal que baliza o funcionamento da modalidade na rede, ainda que seja um documento público, tem sido pouco apropriado pela comunidade escolar da qual faço parte. As normativas postas pelo Plano são definidoras das ações desenvolvidas pelas escolas (direta ou indiretamente). Não as conhecer devidamente coloca as instituições e os docentes em um lugar de meros executores de tais ações, sem a devida compreensão dos seus impactos nos processos formativos que delas derivam.

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia entende a Educação Profissional como uma

modalidade a ser ofertada à população jovem e adulta que promova

[...] uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho, contribuindo para a elevação de escolaridade dos trabalhadores, ampliando o acesso à educação integral e fortalecer a inclusão educacional, bem como inovando e diversificando os currículos escolares, promovendo acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes, à cultura e ao trabalho (BAHIA, 2011).

Pensar a relação entre Educação e formação profissional, na perspectiva da política estadual, remete à necessidade de estudar sua conexão com o Território Portal do Sertão, esta divisão pensada para orientar e definir as Políticas Públicas do estado e sua relação com as condições de vida, estudo e trabalho para a população. E, desta forma, é a partir do município de Berimbau que este estudo se aprofunda nos efeitos da relação entre Política Pública, história, identidade e formação profissional da sua população jovem.

Ao percorrer os caminhos da investigação, leitura e escrita deste trabalho, foram surgindo algumas questões que, em primeira instância, não são parte do recorte a ser discutido. Uma delas, muito relevante, cabe ser mencionada. De acordo com dados do INEP,³⁷ 88% dos estudantes da rede estadual da Bahia são autodeclarados/as “Pretos/as ou Pardas/as”, sendo eu, a pesquisadora, parte do Povo que constitui este dado, foi inevitável que o estudo dos documentos motivasse questionamentos também sobre a relevância que foi dada a esta estatística: será que o perfil racial dos/as estudantes para os quais se destina o projeto de Educação Profissional proposto pela Política Educacional foi levado em consideração na elaboração desta?

Não se trata aqui, por ora, de trazer a resposta concreta para tal dúvida. Mas, a partir das análises feitas, nota-se que há, na legislação, poucos indícios de que tais dados foram considerados neste processo; ainda que, em muitos textos das Políticas Públicas aqui apresentados, tenha sido dada a ênfase à adequação delas aos sujeitos e contextos para a qual se direcionam. A Bahia apresenta dados alarmantes de vulnerabilidade e genocídio das pessoas Pretas e Pardas (Negras)³⁸, porém, as leis voltadas para regulamentar a Educação Profissional do estado não trazem em seus diagnósticos estas questões, sendo postas como problemas a serem enfrentados e, conseqüentemente, há poucas proposições de estratégias que estejam relacionadas à existência

³⁷ Os dados apresentados neste parágrafo constam no “Resumo Técnico do Estado da Bahia -Censo da Educação Básica 2019”, elaborado pelo INEP-MEC. Acesso em 10 de jun de 2022.

³⁸ De acordo com o “Mapa do Encarceramento – Os Jovens do Brasil”, publicação realizada pela SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), em 2015, a “Bahia é o segundo estado que apresenta a maior taxa de crescimento de homicídios na população negra” (p. 87). O Mapa traz um diagnóstico sobre o perfil da população carcerária no país. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/19a2/89/1/SNJ_mapa_encarceramento_2015.pdf. Acesso em 10 de jun de 2022.

destes.

Em alguns documentos aqui apresentados, elaborados após 2003, como PME de Conceição do Jacuípe (Berimbau), por exemplo, não há referências à Lei 10.639/03³⁹, que instituiu o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de Educação Básica; dispositivo legal importante no enfrentamento dos problemas anteriormente citados. Ficam os registros destas lacunas para investigação futura e o chamado para a reflexão, inclusive nas implicações disto para a Educação Profissional.

Algo que é possível afirmar, já neste trabalho, é que tais Políticas Públicas, ainda que sejam frutos de governos sociais democratas com viés progressistas, continuam a apresentar um caráter neoliberal, tendenciando a dicotomia entre a educação tecnicista para a classe trabalhadora e a educação para formação intelectual, direcionada às classes dirigentes. Portanto, analisar qual a implicação das Políticas Públicas estaduais e municipais, na realidade da formação profissional à luz da legislação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, é um estudo fundamental para entender a realidade de quase 92 mil estudantes baianos que são atendidos pelas escolas da rede que ofertam tal modalidade, como veremos no próximo capítulo.

³⁹ A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Foi alterada pela LEI Nº 11.645, de 10 março de 2008, para a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Indígenas (Povos Originários). Lei 10.639/03 disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Lei 11.645/ 08 disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 10 de jun. de 2022.

4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM BERIMBAU: – PME, LETRAS VIVAS OU LETRAS MORTAS?

Pensar Políticas Públicas voltadas para Educação perpassa pelo entendimento da estrutura que compõe o Estado, que regula uma sociedade, e, conseqüentemente, das ideologias que fornecem as bases simbólicas nas quais ele se fundamenta. Enquanto num Estado alinhado às ideias liberais as tendências privatistas e meritocráticas dão o tom das ações, num outro que tenha na teoria social crítica suas bases ideológicas há a defesa de um sistema de Educação ancorado nas demandas dos sujeitos sociais por ele atendidos. Desta forma, é importante ressaltar a necessidade de analisar a Política Educacional levando em consideração os princípios teóricos que lhes dão direcionamento.

O projeto de sociedade justa, com uma Educação emancipadora que não exista e se organize apenas no entorno da afirmação do modo de vida burguês e no atendimento às exigências do Capital, prescinde da existência de um sistema educacional que se proponha autônomo, alinhado ao contexto social no qual está inserido.

De acordo com István Mészáros (2008),

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos inclusive o da educação (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Sendo assim, a ação reguladora e legisladora do Estado deve atuar no sentido de organizar e universalizar o acesso à Educação para todos/as, em especial para os indivíduos marginalizados que têm sido historicamente excluídos, mantidos em condição de subalternidade. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental de, a partir de sua ação, enquanto instituição, garantir a estes sujeitos o direito a aprender, oportunizando condições necessárias para o rompimento do ciclo de opressão, alijamento e violências aos quais estão vulneráveis.

Por esta razão, serão discutidos neste capítulo os dispositivos legais, nos âmbitos estadual e municipal, que regulamentam a Educação Profissional. Os avanços e recuos, bem como os desdobramentos destes no cotidiano dos sujeitos que são diretamente impactados por elas. A

começar pelo Plano Estadual de Educação 2006-2016 e outras leis estaduais que são essenciais para esse entendimento.

4.1- Plano Estadual de Educação 2006-2016 (PEE-BA 2006-2016) e as Políticas Públicas estaduais para a Educação Profissional

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, em seu artigo 8º, determina que cada ente federativo deverá “elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.” (BRASIL, 2014, art. 8º),

A criação do sistema se constitui em medida necessária para a conformação de um mecanismo para viabilizar as metas do PNE 2014/2024, considerando que tornaria claras as competências e as responsabilidades dos entes federados no que concerne ao campo da educação. O regime de colaboração se constituiria, então, em mecanismo essencial para a viabilização das metas do PNE, pondo em evidência, portanto, que o sucesso do plano estaria na capacidade de articulação entre os entes federados. (NETO, 2016, p. 49)

Ou seja, estados e municípios tinham um ano para promulgar seus planos de educação, para que, desta maneira, fosse constituído um regime de colaboração eficiente no cumprimento das metas propostas no PNE. Porém, alguns estados, entre eles a Bahia, já haviam construído seus primeiros planos estaduais, anos antes, ainda na primeira década dos anos 2000⁴⁰.

O Plano Estadual de Educação (PEE-BA) 2006 - 2016, Lei nº 10.330 de 15 de setembro de 2006, foi instituído como Política Educacional prioritária do estado da Bahia, sendo composto pela “*Apresentação*” seguida por cinco sessões: “*Níveis de ensino*”, “*Modalidades de Ensino*”, “*Magistério da Educação Básica*”, “*Financiamento e Gestão*” e “*Acompanhamento e avaliação do Plano*”. Em cada uma delas, são apresentados diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas que foram as definições orientadoras para a Educação no estado da Bahia, por dez anos (BAHIA; 2006, 02).

A “*Educação Profissional e Tecnológica*” compõe, junto às outras, a sessão “*Modalidades de Ensino*” e, em seu texto, demarca que

A presente proposta busca assumir pressupostos coerentes com diretrizes de ação vinculadas a um projeto de Educação Profissional articulado ao projeto de desenvolvimento nacional, à educação integral, à cidadania do jovem e do adulto trabalhador, sinalizando as necessidades que deverão ser contempladas em novos

⁴⁰ “Segundo dados concernentes ao levantamento realizado em 2010, pelo Observatório da Educação da Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, e atualizados (em abril de 2014) pelos autores deste texto, apenas 12 estados da federação (46%) possuíam PEEs aprovados por lei, excluindo-se, também, o Distrito Federal, fazendo-se apenas presente, na Região Sudeste, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais; na Região Nordeste, em Alagoas, na Bahia, na Paraíba e em Pernambuco; na Região Norte, no Amazonas, Pará e no Tocantins; e, por fim, na Região Centro-Oeste, em Goiás, no Mato Grosso e no Mato Grosso do Sul, não sendo notado na Região Sul” (SOUZA, 2015, p. 316).

instrumentos jurídicos para a Educação Profissional no Estado da Bahia. (BAHIA; 2006, p. 37)

Desta forma, o plano está situado à luz da legislação federal, demonstrando o reconhecimento, por parte do governo do estado, do necessário alinhamento entre as Políticas Públicas das diferentes esferas. Assim,

fica evidente que os planos estaduais e municipais de educação se tornam peças importantes no processo de configuração do sistema nacional de educação, na medida em que se constituem em elos essenciais na viabilização do regime de colaboração e, por conseguinte, na materialização das metas do PNE. (NETO, 2016, p. 50)

Também como o PNE 2001-2011, o PEE - BA 2006-2016 traz um diagnóstico sobre a Educação Profissional, a nível nacional, e, tal qual em 2001, os dados nacionais demonstram a permanência do *déficit* em relação ao número de vagas ofertadas na modalidade, justificando-se assim a necessidade da definição de metas e estratégias para a Educação Profissional. De acordo com o plano, no Brasil, em 2006, a Educação Profissional estava ao alcance de 9% da população juvenil apta ao ingresso. O texto segue informando que, no contexto estadual, a realidade não é diferente: a oferta não contempla a demanda, ainda que reconheça que a partir de 2004 tenha existido um aumento de 26% nas matrículas na rede,

Toda essa situação tem sido consequência [sic], dentre outros motivos, da desarticulação entre níveis educacionais e esferas governamentais, provocando a sobreposição de ações federais, estaduais e municipais, entre políticas de Ciência e Tecnologia, de Educação e Trabalho, bem como de outras esferas, além de problemas de articulação conceitual para certificações educacionais e profissionais. (BAHIA; 2006, p. 38)

Este descompasso de atuação entre o Ministério da Educação e as Secretarias estaduais, reconhecido textualmente no Plano, denuncia a lacuna de comunicação e planejamento existente entre as duas instâncias, sendo este um dos entraves à efetivação do projeto de cooperação entre os entes federados proposto anteriormente pela LDB e pelo PNE em vigência. No trecho em que trata das diretrizes, entre outras definições, cabe destacar que o PEE-BA 2006-2016 indica que um Plano Estadual de Educação Profissional⁴¹ deve ser um conjunto de

⁴¹ A referência a um “Plano Estadual de Educação Profissional” aparece como proposta no PEE 2006 -2016 e em outros documentos posteriores é citado como se já fosse uma realidade, como na apresentação do *Plano de Educação Profissional da Bahia. Trabalho, Educação e Desenvolvimento*, que traz o seguinte: “Ao definir a Educação Profissional como uma Política Pública prioritária de Estado, o Governo do Estado vem implementando, desde 2008, o Plano de Educação Profissional da Bahia. O Plano é direcionado aos jovens, trabalhadores/as e estudantes/as egressos da Escola Pública, promovendo a elevação da escolaridade e inserção cidadã no mundo do trabalho. O Plano tem o objetivo de implantar as bases de uma Política Pública de Estado para a Educação Profissional na Bahia, vinculada às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade e cadeias produtivas. Serve de base para articular as ações públicas e privadas de Educação Profissional no Estado e estabelecer o marco regulatório, o modelo de gestão e os recursos para a Educação Profissional.” (BAHIA; 2007a, 4). Cabe informar que o Plano a qual se faz referência não é tal qual espera-se de um documento com este caráter, com objetivos, metas e estratégias. Há informações de que um documento com essa estrutura fora inicialmente discutido e formulado para a Educação Profissional da Bahia, tendo circulado entre alguns profissionais da Secretaria da Educação e pesquisadores que tiveram acesso a ele

políticas no qual a educação seja

integrada ao projeto de desenvolvimento social, promovendo a articulação com políticas de emprego, econômicas e sociais atendendo às demandas regionais e setoriais e em sintonia com as variações de potencialidades produtivas locais (BAHIA, 2006, p. 38)

O que chama a atenção para esse trecho é que ele demonstra a importância da elaboração de uma Política Pública que esteja de acordo um contexto do Território para a qual será destinada. O texto estava em consonância já com os princípios básicos da Política de Desenvolvimento Territorial que, como visto, foi institucionalizada pelo estado no ano seguinte (em 2007). Neste sentido, em seu objetivo, o documento reforça a importância de as Políticas Públicas estaduais estarem de acordo com as nacionais, para

Garantir Educação Profissional, nos níveis técnico, tecnológico e de formação inicial e continuada de trabalhadores, técnica de nível médio e tecnológica, pública e gratuita, democratizando o curso de jovens em processo de profissionalização e de adultos trabalhadores, reduzindo as desigualdades sociais no Estado e integrando as Políticas Públicas estaduais às políticas nacionais de geração de trabalho e renda. (BAHIA; 2006, p. 38)

Apesar de buscar esta sintonia com a União, há trechos do documento estadual que se diferem do instituído pelo governo federal. Em seus objetivos específicos, por exemplo, indica que um deles é “promover Educação Profissional com características *politécnicas* visando à formação integral do ser humano”. Ao sugerir a *politecnia* como caminho possível para a EP da Bahia, o plano inclina-se a aproximá-la mais à proposta de educação *omnilateral*, que busca atender às necessidades dos sujeitos, em sua totalidade, do que às práticas neoliberais de preparo unilateral do indivíduo. Porém, este não é o caminho traçado em outros trechos, que, como veremos, não definem meios concretos e dificultam a “formação integral do ser humano”. (BAHIA; 2006, 39)

Ainda nos Objetivos Específicos, há abertura para a permanência, também na legislação estadual, da tendência neoliberal que estava presente nos documentos nacionais. Mesmo, após defender como necessária a “formação integral” dos indivíduos, o documento define também ser preciso “promover a articulação da Educação Profissional com os sistemas produtivos”. De certa forma, o documento abre caminho para que o capital tenha amparo legal para impor suas demandas.

O Sistema Produtivo se refere à estrutura através da qual uma sociedade produz (e reproduz) aquilo que compõe a sua economia, ou seja, neste está incluso desde os pequenos empreendimentos autônomos ou da agricultura familiar até as grandes empresas e a

(Vide BARBOSA, 2010), porém tal documento não foi promulgado e não foram encontradas informações atualizadas sobre o andamento do mesmo.

agroindústria (REIS, 1988; CASSIOLATO, 2001). Como, nas correlações de forças existentes na sociedade capitalista, quem tem maior poder aquisitivo possui também maior poder político, não é equívoco inferir que o segundo grupo, ligado a quem detém e controla o capital, acaba por ditar as regras e ser favorecido na elaboração das Políticas Públicas.

E, historicamente, como está demonstrado nos documentos tratados aqui, a interferência do capital no campo da educação tem resultado em projetos que privilegiam apenas as suas demandas a altos custos sociais.

Nesta perspectiva, a disputa pela formulação de Políticas Públicas para a Educação Profissional, assim como a disputa contra hegemônica de um currículo fincado nas relações econômicas cotidianas, vai no sentido além do enfoque apenas de uma determinada abordagem, em detrimento de qualquer outra, mas busca interferir na formação dos egressos, pela necessidade de consideração do trabalho humano como o princípio educativo, como prática social transformadora, como prática social coletiva com potência criativa e revolucionária. (RAMOS, 2018, p. 170)

O texto da lei aponta também para a adoção de Políticas Educacionais que garantam a Educação Profissional enquanto modalidade voltada para a formação e/ou qualificação de jovens estudantes - trabalhadores, como forma de reduzir desigualdades sociais, porém, em suas metas, há lacunas que tornam esta uma tarefa difícil.

A EPT que se desenha no referido Plano não se propõe, de fato, integrada ao Ensino Médio, já que o documento tem suas preocupações voltadas a trazer propostas direcionadas à formação técnico-profissional do estudante. Tal constatação comprova-se na análise de suas metas para a Educação Profissional e Tecnológica. Assim como o realizado com os PNEs, serão tratados aqui dos trechos que pautam o EMI, o regime de colaboração entre os entes federados e o caráter - se neoliberal ou progressista - defendido por ele.

Vejamos algumas metas, que cabem neste recorte proposto:

2.3.4 METAS

[...]

- Definir novas políticas de Educação Profissional, em regime de colaboração com a União e os municípios baianos, até 2007.

[...]

- Avaliar os projetos político-pedagógicos existentes na rede pública estadual, até 2006, no sentido de adequá-los às normas vigentes.
- Instituir um fórum estadual de Educação Profissional até 2006, com participação de representantes do governo, dos trabalhadores, dos empresários, dos educadores, dos estudantes e dos egressos da Educação Profissional.
- Assegurar recursos para que os centros de educação tecnológica possam instituir programas de extensão e de pesquisa científica e tecnológica, até 2008.

[...]

- Firmar convênios com instituições públicas e privadas que assegurem campos de estágio para alunos da rede de Educação Profissional, além de promover programas de inserção dos egressos durante a vigência do Plano

[...]

- Manter e ampliar convênios com programas federais de financiamento para a Educação Profissional durante a vigência do Plano, garantindo a manutenção e a melhoria desse nível de educação.

[...]

- Garantir, a partir de 2006, uma progressiva ampliação de vagas públicas e gratuitas para Educação Profissional em todos os níveis. (BAHIA, 2006, p. 39-40)

É válido ressaltar que não há no PEE-BA 2006-2016, no trecho referente à EP, a forte tendência privatista, que havia sido demonstrada explicitamente no PNE 2001-2011, com defesas de parcerias público-privadas nas ações. A aproximação com o mercado aparece de forma mais difusa, como na meta que trata da instituição de um “Fórum Estadual de Educação” e que cita “os empresários” como membros participantes ou no trecho que trata do estágio dos estudantes. O fato é que é um documento em que há um aparente arrefecimento das tendências neoliberais mais agressivas, tendo em vista ter sido promulgado durante o primeiro mandato do presidente Lula, momento político no qual, por um lado, as pautas progressistas ganharam espaços nas arenas de discussões das Políticas Públicas, conquistando alguns avanços e forçando alguns recuos das tendências privatistas, por outro temos as relações com práticas neoliberalistas e com seus representantes sendo mantidas.

Desta forma, há que se demarcar os riscos e os desafios que residem nessa prática “conciliatória” e contraditória, adotada pelo governo do referido presidente, pois

Ao assentar-se, e cada vez mais, na opção pelo desenvolvimentismo, o marco do não retorno não foi construído na atual conjuntura e, por isso mesmo, não altera nem o tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo, nem a prepotência das forças que historicamente o definem e o mantêm. (FRIGOTTO, 2011, p. 238)

Desta forma, este caráter dual se reproduz na legislação estadual. Em sua redação, não há menção textual ao Ensino Médio Integrado, e nem há, em seu teor, propostas que coadunem com este, assim como vimos no PNE 2001-2011. Porém, também da mesma forma que o documento nacional, que teve vigência em governos de perspectivas ideológicas diferentes - promulgado no governo Paulo Souto (PFL/DEM) com vigência, também, durante o governo Wagner (PT) - coexistiu com legislações que seguem no sentido inverso, propondo a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio como política de governo.

Segundo Duarte,

A condução da Educação Profissional da Bahia também sofre a influência do movimento que a sociedade realiza, nesse passo, as políticas para o trabalho e educação norteiam o encaminhamento da formação da classe trabalhadora, visto que, as leis, decretos, normativas e diretrizes orientam o rumo que o trabalho e a educação devem seguir durante determinado tempo histórico (DUARTE, 2021, p. 67)

Assim, pode-se afirmar que o Plano Estadual de Educação de 2006 a 2016 é fruto de seu tempo e, como tal, tem seu texto marcado pela influência dos ideais burgueses, neoliberais, aliados a

algumas noções do campo progressistas para a Educação. Desta forma, vê-se a continuidade do modelo de Educação Profissional que tem no mercado, e não nas comunidades, a sua diretriz. Além do PEE, outros dispositivos legais implementados pelo governo baiano também apontam para este mesmo direcionamento.

O documento *Educação Profissional da Bahia - Trabalho, Educação e Desenvolvimento (Legislação Básica)*, organizado e publicado em 2007, tem o intuito de reunir as normativas que até ali estavam estabelecidas como diretrizes para o Ensino Médio voltado para a formação de trabalhadores. A Educação Profissional e Tecnológica é vista como modalidade fundamental para o desenvolvimento, principalmente, econômico do estado e, conseqüentemente, do país. “A divulgação, em um documento compilado, da transcrição dos textos normativos que norteiam a Educação Profissional torna-se imprescindível para apoiar as ações de toda a comunidade educacional” (BAHIA, 2007, p. 04) na busca por adequar a rede estadual às alterações realizadas no âmbito federal.

No referido documento com a *Legislação Básica* para a EP, constam as diretrizes principais para o funcionamento das instituições que ofertam a Educação Profissional na Bahia: decretos, portarias, pareceres, resoluções e leis editadas no âmbito do Governo Federal e Estadual, sendo que serão tratados aqui aqueles que foram editados e promulgados pela esfera estadual, sem desconsiderar as relações existentes com a legislação federal, quando esta existir.

Constam no documento a íntegra de documentos federais já aqui citados, que são marcos legais importantes para a modalidade, como a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o Decreto 5154/04. Além dos documentos estaduais, especialmente a partir de 2007, que tratam da mesma. Apresentando, desta maneira, qual era o perfil que estava sendo desenhado para a Educação Profissional do estado. Esta iniciativa, de acordo com a SEC, tem como objetivo

implantar as bases de uma Política Pública de Estado para a Educação Profissional na Bahia, vinculada às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade e cadeias produtivas. Serve de base para articular as ações públicas e privadas de Educação Profissional no Estado e estabelecer o marco regulatório, o modelo de gestão e os recursos para a Educação Profissional. (BAHIA, 2007, p. 04)

Do conteúdo da *Legislação Básica* da EP é possível extrair o propósito das novas iniciativas voltadas para a Educação Profissional, bem como os princípios epistemológicos que o orienta, ao afirmar que as bases da Política Educacional adotada para a Educação Profissional precisam estar de acordo com as demandas dos Territórios de Identidade, mas também com as “cadeias produtivas”. Esta ambigüidade retórica, assim como ocorre com o PEE ao trazer o abrangente sistema produtivo, deixa à mostra o espaço para a assinatura do neoliberalismo que há décadas já vinha ditando as regras no campo da Política Educacional brasileira.

Em alguns dos dispositivos legais apresentados, é possível inferir o caráter neoliberal que estava subjacente nas propostas da Secretaria de Educação para a Rede de EP do estado. É de interesse o *Título I* que trata da “*Estrutura Administrativa Da Educação Profissional*”, trazendo em seu texto a Lei nº 10.955 de 21 de dezembro de 2007, que cria a Superintendência de Educação Profissional (SUPROF),

II - [...] com a finalidade de planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar, supervisionar e avaliar, no âmbito do Estado, as políticas, programas, projetos e ações de Educação Profissional, incluindo orientação e certificação profissional;

[...]

IV - Fica excluída da finalidade da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica as ações de Educação Profissional e remanejados para a Superintendência de Educação Profissional (...). (BAHIA, 2007, p. 08)

A organização administrativa da Educação Profissional adotada pelo estado cria um órgão subordinado à SEC que assume as responsabilidades sobre a modalidade com funcionamento autônomo à Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDEB). Esta estrutura interna da SEC reforça a dicotomia histórica, *ensino técnico x ensino propedêutico*. Pois, como é possível efetivar um projeto político justo de Educação Profissional Integrada, direcionado a eliminar esta concepção dicotômica, se já, em sua organização administrativa, no corpo do Estado, a separação está materializada na existência de duas superintendências que respondem pelo Ensino Médio?

Se o propósito da legislação era promover a Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio

não se justifica a criação de outra Superintendência – que seria a da Educação Profissional – para gerir o Ensino Profissional como se este fosse uma modalidade de ensino dissociada da Escola Básica. Tal ação invalida a ideia inicial da integração e inviabiliza a possibilidade de que isso de fato venha a se efetivar.

(...)

analisando o organograma da Secretaria de Educação da Bahia, a Superintendência de Educação Profissional funciona paralelamente à Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Para que pudesse ser garantida a integração das ações dessas Superintendências, convergindo para um único objetivo, seria importante a existência de Órgão articulador das políticas formuladas no âmbito do Estado garantindo assim a realização de um planejamento coletivo das Políticas Educacionais. (BARBOSA, 2010, p. 105-106)

A gerência dissociada traz, como uma de suas consequências, Políticas Públicas para as modalidades do Ensino Médio que não dialogam, e não são complementares; sendo que estas coexistem na rede e, em alguns casos, simultaneamente dentro de uma mesma unidade escolar (quando esta é uma unidade compartilhada).

Se não há, na SEC, ações coordenadas para pensar um EM que atenda à formação *omnilateral* do indivíduo, não haverá na rede uma realidade distinta, “a divisão física reflete concretamente a ideia de um ensino fragmentado e descontínuo” (BARBOSA, 2010, p. 106). Esta estrutura

administrativa não está de acordo com o que vinha sendo pautado pelas teorias da Educação no que tange a um projeto político de educação legitimamente emancipador.

E, há que se destacar também, que esta divisão física igualmente vai de encontro às determinações legais para a modalidade instituídas pelo governo federal que, apesar das inconsistências, defende, por exemplo, no Decreto 5.154/04, já estudado aqui, a adoção de uma prática de ensino que as integre; bem como, também não condiz com o que anteriormente foi estabelecido pelo governo estadual em seu Plano Plurianual 2008-2011,⁴² no qual menciona textualmente como ação o crescimento do "ensino profissionalizante articulada ao Ensino Médio" (Bahia 2007b).

A permanência desta dicotomia na estrutura administrativa da rede de educação pública estadual só reforça uma visão sobre a Educação Profissional que decorre de um processo que historicamente, dentro do sistema capitalista, direcionou o aprendizado e desenvolvimento das habilidades intelectuais à classe detentora do poder (político, econômico e ideológico), como meio de assegurar a sua permanência enquanto tal, e aos trabalhadores é direcionada uma educação voltada meramente para o aprendizado das técnicas e das funções úteis ao mercado capitalista. Desta maneira há a legitimação de uma realidade, de reprodução e manutenção das desigualdades, que há tempos deveria ter sido superada.

Nas relações entre as Políticas Educacionais federais e estaduais, nota-se que em diversos aspectos elas ora se aproximam ora se distanciam, de acordo com o grupo político que está no poder, bem como de suas relações de interesses. Desta forma, o objetivo de buscar construir Políticas Públicas, entre tais entes federados, que estejam sintonizadas, se mostrou um desafio no período no caminho da tão almejada “educação de qualidade”. Portanto, cabe neste momento, buscar entender como os municípios têm se situado neste contexto. Tomando como ponto de partida Berimbau, analisando como essa porção de Território tem participado - ou não - deste diálogo.

4.2. Entre o recôncavo e o Sertão, qual o lugar de Berimbau? Análise do Plano Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe (PME CJ 2015-2025)

⁴² “Plano Plurianual (PPA) é o instrumento de planejamento governamental de médio prazo, previsto na Constituição Federal, que estabelece as diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública organizado em programas, estruturado em ações, que resultem em bens e serviços para a população. O PPA tem duração de quatro anos, começando no início do segundo ano do mandato do chefe do poder executivo e terminando no fim do primeiro ano de seu sucessor.” Extraído de: <https://www.economia.gov.br/planejamento/plano-plurianual.html>. Acesso em 13 de fev. 2022

Fig. 03: Imagens de Berimbau



Fonte: Reprodução da internet e site *Falagenefax*

O ponto de partida para esta pesquisa, enquanto ainda era um projeto, era a legislação estadual e sua proposta para a Educação Profissional. À medida que o tempo passou, novas leituras foram sendo feitas, vivências acumuladas, os rumos mudaram e, então, Berimbau e sua legislação foram assumindo o protagonismo que lhe é de direito. Pois, se o Território (de Identidade) é adotado como referência para a escrita, é coerente que seja o município nosso ponto de chegada (e de partida), pois é ele o lugar no qual as contradições, que se acumulam nas legislações federais e estaduais, recaem e se misturam aos desdobramentos das correlações de forças políticas dos poderes locais.

O Plano Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe (PME CJ), Lei municipal nº 604, de 22 de junho de 2015, foi aprovado para o período seguinte de dez anos (2015-2025). De acordo com o documento, foi construído com a colaboração de representantes do “Sindicato dos Profissionais da Educação-APLB, do Conselho Municipal de Educação e dos diversos segmentos da sociedade civil” (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2015, p. 18). Porém, não há, no decorrer do texto, indicações de como se deu esse processo de construção e de colaboração de tais representações e nem referências à promoção de espaços públicos de debate quando da

construção do mesmo.

O texto traz em sua introdução os objetivos, os princípios, a justificativa, a metodologia utilizada e a estrutura do documento. Além das metas e estratégias que, de acordo com o documento, foram feitas tomando por base as análises diagnósticas que são apontadas em seu corpo. Nesses preâmbulos, nos interessa, em especial, o trecho que consta nos “*Aspectos Históricos*” da “*Caracterização do Município de Conceição do Jacuípe*”:

Quando o município fazia parte de Santo Amaro da Purificação, muitos consideravam que a cidade fazia parte do Recôncavo Baiano, porém, logo após o desmembramento, Conceição do Jacuípe passou a fazer parte do Território de Identidade chamado Portal do Sertão e não do Recôncavo. A cidade saiu do Recôncavo por não se enquadrar nas características deste território. A partir da sua emancipação, Conceição do Jacuípe começou o seu relevante crescimento em relação às cidades circunvizinhas. Com a implantação do Centro Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe (Cemec), o atual Colégio Estadual, as famílias começaram a migrar para a cidade. (CONCEIÇÃO DO JACUIPE, 2015, p. 20-21)

Considera-se, para efeito de análise, a ideia de Recôncavo proposta por Milton Santos (1959) de acordo com a qual Feira de Santana aparece circunscrita também a este Território, pois também integra a mais antiga rede urbana do país, que se desenvolveu a partir das demandas da metrópole, Salvador (que foi a capital da colônia por mais de dois séculos, 1549-1763).

Santos afirma, portanto, que por ser o Recôncavo “um conceito histórico”, mais que “uma unidade fisiográfica” (1959, 62), cabe incluir as localidades que de alguma maneira estavam historicamente relacionadas, justificando a localização de Feira de Santana neste grupo. Assim, há muito mais semelhanças entre Feira de Santana e o Recôncavo do que diferenças, desta maneira, Berimbau, que está geograficamente localizada entre estes, não se difere. É parte de uma região que possui características históricas e culturais próprias do Recôncavo, sendo questionável a afirmação que o documento traz de que “*a cidade saiu do Recôncavo por não se enquadrar nas características deste território*”.

As razões que levam a esta negação dos laços com o Recôncavo e a afirmação da aproximação com o Portal do Sertão estão ancoradas no processo histórico que envolve estas localidades. O recuo econômico da região produtora do açúcar e do fumo (Santo Amaro e Cachoeira) e o avanço da economia ligada, principalmente, ao setor terciário e secundário no início do século XX, colocaram Feira de Santana numa posição de destaque perante as demais cidades e com isso construiu-se uma narrativa que busca desassociar a imagem de Feira do “atraso” representado pelos antigos centros econômicos ligados ao passado. Grupo no qual se enquadra Santo Amaro e Cachoeira, que no período colonial haviam estado dentre as principais áreas

produtoras da colônia⁴³.

Desta maneira, há a tentativa construção da identidade de uma cidade urbanizada, ligada à industrialização, que se contrapõe àquelas de economia de base agrária⁴⁴. Assim, após seu desmembramento de Santo Amaro em 1963 e durante grande parte do século XX, adentrando ao XXI, Berimbau também assume esta linha de aproximar-se política e administrativamente do Portal do Sertão, ainda que haja em sua trajetória histórica e no imaginário da população a presença da identificação com o Recôncavo. Intencionando afastar-se do que era posto como atrasado e fortalecer as alianças com a “modernidade” representada por Feira de Santana e seu Território.

Esta é uma questão importante, pois as Políticas Públicas anunciadas pelo governo do estado a partir das Políticas de Desenvolvimento territorial que definiram os Territórios de Identidade como unidade básica administrativa, defendiam, como já demonstrado anteriormente, a importância de que fosse levado em consideração os aspectos do Território na construção da legislação.

Desta maneira, ao demarcar esta suposta distância do Recôncavo, o PME CJ já indica que não serão consideradas, por exemplo, a forte presença dos aspectos culturais e religiosos de matriz africana que são tão presentes em Berimbau⁴⁵; são heranças do Recôncavo e que correspondem

⁴³ Para mais informações sobre a formação e povoamento de Feira de Santana e região, ver: ANDRADE, Maria Celeste Pacheco. *Origens do povoamento de Feira de Santana: um estudo de história colonial / Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia*. Salvador: [s.n.], 1990. E FREITAS, Nacelice Barbosa. *O descoroamento da Princesa do Sertão : de "chão" a território, o "vazio" no processo de valorização do espaço*. 2014. 416 f. Tese (Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014

⁴⁴ Sobre os processos de industrialização e urbanização de Feira de Santana, ver: MONTEIRO, Jhonatas Lima. *Interesses hegemônicos na margem da periferia: ação política de dirigentes industriais em Feira de Santana (1963–1983)*. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História)- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2009.; SILVA, Valter Zaqueu Santos da. *"E foi um deus nos acuda": migrações, urbanização e luta de classes na terra de Lucas. 1977-1990*. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015..

⁴⁵ “Por ter pertencido e estar vinculado historicamente a Santo Amaro, Berimbau culturalmente sofreu influências desta região. Segundo Mestre Aloísio, o Samba de Roda executado pelo seu grupo Coisas de Berimbau (o nome do grupo faz alusão justamente às tradições populares perpetradas na história da cidade) é o “Santo amarense”, “Samba de Beira-Mar”, “Samba Chula” ou “Samba da Boca do Recôncavo”. A Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) enquadra Conceição do Jacuípe como pertencente ao território do Portal do Sertão. Geograficamente a região do Recôncavo da Bahia abarcaria os municípios que estão no entorno da Baía de Todos os Santos. Contudo estas determinações constituem uma finalidade política e econômica em fragmentar o estado em espaços com fronteiras bem delineadas e classificar os mesmos [sic] tentando perceber similitudes (climáticas, geográficas, econômicas) para a construção de políticas territoriais de desenvolvimento. A dimensão cultural é sobredeterminada em função de outros interesses. Neste sentido, em termos culturais e pensando a partir do desenvolvimento de distintas tradições do samba de roda, Conceição do Jacuípe, assim como Amélia Rodrigues e Terra Nova são identificados como pertencentes à região do recôncavo da Bahia”. SILVA, Marcus Bernardes de Oliveira. *A tradição em dois escopos: patrimônio cultural e sambas de roda*. Antíteses, [S.l.], v. 8, n. 16, p. 279-302, jan. 2016. ISSN 1984-3356. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/18607>>. Acesso em: 18 jun. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2015v8n16p279>.

à ancestralidade de uma parcela expressiva da população, como apresentado no quadro a seguir:

Tabela 01: composição racial de Berimbau (Conceição do Jacuípe), IBGE-2010.

AMARELA	581	1,9%
BRANCA	2.638	8,7%
INDÍGENA	62	0,2%
PARDA	17.967	59,6%
PRETA	8.875	29,4%
TOTAL	30123	

Fonte: IBGE Cidades

Seguindo a classificação proposta pelo IBGE, considera-se Negro a junção dos quantitativos de indivíduos autodeclarados Pardos e Pretos Desta maneira, como exposto na tabela acima, em torno de 89% da população de Berimbau compunha este grupo racial. Assim, com o discurso adotado afirmando o afastamento de Berimbau em relação ao Recôncavo, o PME CJ dá a sua contribuição ao projeto político de apagamento e invisibilização das raízes negro-africanas que constituem o município e que, assim como o Recôncavo, têm nestas uma importante matriz.

Outra informação que aparece nos preâmbulos e que vale tecer algumas considerações é sobre os percentuais da população urbana e rural, no município. De acordo com dados apresentados no documento, “o município de Conceição do Jacuípe, (...) possuía um total de 30.123 habitantes, no ano de 2010, (...). A zona urbana apresentou um total de 23.539 habitantes, enquanto que a zona rural, um total de 6.584 habitantes” (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2015, p. 23). Isto é, cerca de 21% da população de Berimbau vive em áreas rurais. Dado relevante, que não se pode negligenciar na elaboração das Políticas Públicas.

O texto afirma que tem existido uma redução, ao longo das últimas décadas, da população do campo devido à “maior oferta de emprego” que se dá na zona urbana, mesmo apresentando mais adiante, na seção *Aspectos socioeconômicos*, as diferentes culturas que sustentam a economia municipal, como a criação de gado bovino, suíno e caprino, entre outras, e a produção

de hortifrutigranjeiros, em especial das hortaliças; No PME CJ, inclusive, aparece uma alusão à redução da produção destas, por Berimbau já ter sido “considerada como a maior fornecedora de hortaliças da Bahia, porém, em virtude de situações como a seca, urbanização, a expansão imobiliária e mudanças econômicas/sociais”, acredita-se que tal posto tenha sido perdido. (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE; 2015, 25)

O Plano não problematiza, mas é válido ressaltar que as migrações que ocorrem do campo para cidade se dão devido à falta de Políticas Públicas voltadas para a geração de condições de vida nas áreas rurais. A procura das pessoas por se estabelecer nos espaços urbanos se deve ao esfacelamento da vida campesina proporcionado, principalmente, pelo avanço do agronegócio nas áreas rurais, expulsando famílias de suas terras ou tornando muito difícil a vida nelas (sendo levadas a vendê-las, muitas vezes, com preços muito abaixo do mercado), aliada à negligência dos poderes públicos em criar condições de permanência para as pessoas, pois,

quando o indivíduo ou a família têm seus meios de vida ameaçados, seja por incertezas, riscos ou mudanças, fica comprometida a sua liberdade de exercer suas capacidades, limitando, dessa forma, suas escolhas e possibilidades de reação (HEIN, 2019, p. 398)

Diante das condições de precariedade existentes, mesmo em regiões que demonstram ter alta capacidade produtiva, como é o campo em Berimbau, é inevitável que o movimento realizado pelo povo campesino seja para fora e não para permanecer nas áreas rurais. Isto, referendado pelo PME CJ, que pouco propõe para o fortalecimento da *Educação do Campo*⁴⁶ no município, focando suas metas e estratégias à questão relacionada ao transporte escolar para a Zona Rural, como se a única solução possível para uma vida com menos ausências fosse a saída do campo⁴⁷. Importante trazer tais discussões, antes de adentrarmos no que o PME CJ trata da Educação Profissional, pois a análise feita parte da perspectiva de uma educação para o trabalho que não atenda meramente aos interesses de mercado, que esteja alinhada às demandas da comunidade na qual ela está inserida. Portanto, cabe demarcar que esta é marcada pela presença negro-

⁴⁶ Para mais informações sobre a Educação do Campo, ver: CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2010, v. 18, n. 68 [Acessado 20 de Junho 2022], pp. 549-564. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>>. Epub 07 Feb 2011. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>; e ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

⁴⁷ “Atualmente, encontram-se diversos estudos que afirmam a existência de situações de vulnerabilidade econômica e social na agricultura familiar do Brasil, destacando-se, dentre essas, dificuldades, a pobreza no campo (WANDERLEY, 2017; AQUINO; GAZOLLA; SCHNEIDER, 2016), a dificuldade no acesso a bens e serviços (WANDERLEY, 2009a), a falta de sucessão familiar (ABRAMOVAY et al., 1998) e fatores econômicos como dificuldades no acesso a mercados (PAULA; KAMIMURA; SILVA, 2014).” HEIN, André Fernando, Soares da Silva, Nardel Luiz A insustentabilidade na agricultura familiar e o êxodo rural contemporâneo. Estudos Sociedade e Agricultura [en línea]. 2019, 27(2), 394-417 [fecha de Consulta 20 de Jun. de 2022]. ISSN: . Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=599962752012>

africana na composição de sua população e em sua história, práticas e costumes e, não menos importante, tem na existência das pequenas produções em suas áreas rurais, a presença de uma parcela considerável de sua população. Perfis que contrastam com a imagem urbanizada e industrial adotada pelo Território Portal do Sertão.

Desta forma, a Educação Profissional demandada pelo Plano Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe já nasce em uma contradição: ou organiza suas metas e estratégias focando na imagem hegemônica produzida sobre o Território, urbanizado e industrial, atendendo as demandas do mercado, voltada ao *Território Material*; ou, se, por outro lado, será o *Território Imaterial que* vai demandar a Educação Profissional ofertada, para que esta contemple as necessidades reais do município, seu perfil racial majoritariamente Negro e que apresenta além de uma área urbana organizada, também um campo próspero, com expectativas de atenção e apoio⁴⁸. É com este Território situado na zona limítrofe entre sertão e litoral, entre o Recôncavo e o Portal do Sertão, que o PME deveria ter dialogado, mas não é o que ocorre.

Seguindo adiante, ao diagnosticar o Ensino Médio, o documento ressalta que tal modalidade

tem por finalidade maior o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22). Esta última finalidade deve ser desenvolvida de maneira irrestrita pelo Ensino Médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, a serem desenvolvidas por um currículo escolar que destacará a educação tecnológica básica. (CONCEIÇÃO DO JACUIPE, 2015, p. 43)

Demarcando a preparação para o trabalho como finalidade importante do Ensino Médio, o documento assinala também a necessidade de o currículo desenvolver a educação tecnológica. Em suas diretrizes, indica o caminho pretendido: “Aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos;”. Faz-se presente neste trecho a definição da Pedagogia das Competências, do “Aprender a Aprender” como direcionamento a ser seguido.

⁴⁸ Em um estudo de análise da olericultura em Conceição do Jacuípe, Dias (2017) entrevistou pequenos produtores do município e em um dos depoimentos no qual tratavam sobre o deslocamento do campo para a cidade é dito o seguinte por um dos agricultores: “Mesmo porque a cidade tá ficando sem dar recurso a zona rural, como...investir os jovens a trabalhar na lavoura e ter lazer no mesmo campo, na mesma comunidade, então por falta de oportunidade os jovens não quer ficar mais na roça tá indo é pro mundo das drogas e isso tá acabando a lavoura. Então os jovens tão indo embora e os que fica não tão achando um incentivo de lazer pra trabalhar, pra ficar trabalhando e chegar num dia de hoje (domingo) e ir se divertir, alguma coisa pra fazer. Então isso é o que? Falta de governo” [sic] (2017, 86); DIAS, Bruno Leonardo da Silva. "Os desafios na formação de um circuito curto de comercialização: uma análise da olericultura em Conceição do Jacuípe." (2017). Disponível em: <http://localhost:8080/handle/prefix/1101>. Acesso em 20 de jun. de 2022

A Pedagogia das Competências está diretamente relacionada ao ideário burguês, no qual cabe aos indivíduos a responsabilidade por seu processo educativo,

É nesse sentido, de preparação para o mercado de trabalho, bem como para a disseminação do ideário neoliberal que, na educação, tem se buscado a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades (BRANCO; 2019, p. 158).

Há também nesta legislação a ausência de definição das responsabilidades sobre a Educação Profissional. O Decreto 5.154/ 04, que regulamenta dispositivos da LDB no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, definiu a organização desta em programas e cursos e não mais por níveis, pois julgou-se que poderia ser criado um sistema educacional para a Educação Profissional, paralelo ao da Educação Básica. Resultado disso é que a modalidade fica “à margem do sistema educacional” (SOUZA; 2007, 35 e 36), sem nenhum ente federado responsável por ofertá-la obrigatoriamente.

Desta maneira, há no PME CJ um tratamento dado à EP que é fruto dessa desresponsabilização: o poder público municipal reconhece a importância da modalidade para o município, sinaliza problemas apresentados pela rede, porém não há o comprometimento concreto, no sentido de incentivar e/ou promover mudanças significativas na Educação Profissional à qual a população tem tido acesso.

Já no diagnóstico, o documento identifica tais problemas na oferta da Educação Profissional relacionados ao número insuficiente de vagas ofertadas, tendo o município apenas duas instituições que o fazem (sendo uma pública e uma privada⁴⁹); também salienta a ausência de estrutura para o desenvolvimento dos cursos, na escola pública. Como possibilidade de melhoria, sugere a criação de um Centro de Educação Profissional no Município. (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2015, p. 76-78). Porém esta proposta não é retomada ou sistematizada nas metas e estratégias.

No que concerne às metas e estratégias, se referem à Educação Profissional no PME CJ as metas 10 e 11 (tal qual o Plano Nacional de Educação 2014-2024). Sendo a meta 10 referente à Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, segmento para o qual havia sido criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), a partir do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que o instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica.⁵⁰

⁴⁹ Esta instituição é o Prepara Cursos, franquia que oferta cursos profissionalizantes nas mais diversas áreas.

⁵⁰ “O PROEJA, como apontado, inicialmente era restrito à rede federal, que na época era composta por Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais”. Sobre PROEJA ver: OLIVEIRA Garcia, S. R. . de, Mariano Jorge, C., & de Silveira, P. . (2022). EJA Integrada À Educação Profissional: Avanços no PNE - Retrocessos na BNCC. Revista Trabalho Necessário, 20(41), 01-26. <https://doi.org/10.22409/tn.v20i41.51327>

A partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)⁵¹, estas instituições abrangem a responsabilidade sobre tal oferta. Na Bahia, no mesmo ano, foram criados o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA.⁵²

Como é a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EMI) o interesse deste trabalho, apresenta-se a Meta 11, que trata mais especificamente desse segmento.

Meta 11: *Ampliar* as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta *em pelo menos 50%* (cinquenta por cento) *em parceria com a escola estadual local*. (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2015, p. 136) (Grifo meu)

Para fins de facilitar a análise aqui feita, trago novamente a Meta 11 do PNE:

Meta 11: *Triplicar* as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta *e pelo menos 50%* (cinquenta por cento) da expansão *no segmento público* (BRASIL, 2014, p. 71) (Grifo meu)

Com a redação muito próxima da Meta 11 do PNE 2014-2024, o documento de Berimbau faz alterações, aparentemente pequenas, mas que colocam a EP na legislação municipal em um viés diferente da proposta pelo ente da federação.

Enquanto o documento federal demarca que deverá “triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio”, o municipal afirma que deverá “ampliar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio”, uma substituição de verbos, que suprime um dado importante quando se trata de Metas: a definição do alcance quantitativo que se pretende com as ações propostas. Ao definir que as vagas serão *triplicadas*, o PNE 2014 - 2024 estabelece uma meta quantitativa a ser cumprida, que pode ser acompanhada e mensurada no decênio com objetividade; já no documento municipal, a proposta de *ampliação* deixa a meta sem uma definição exata. Dificultando, assim, sua execução e acompanhamento.

Pode ser usado como argumento o fato de que, de acordo com a LDB, não ser a Educação Profissional definida entre as obrigаторiedades do município. Porém, como já foi dito

⁵¹ LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. “Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (BRASIL, 2008b, Art. 2º). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.

⁵² “Na Bahia, existem dois institutos federais. O IFBA é fruto da transformação do antigo CEFET/BA – www.ifba.edu.br – e o IF Baiano vem das antigas Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC).” Extraído de: [https://ifbaiano.edu.br/portal/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/#:~:text=2.,Regionais%20da%20Ceplac%20\(EMARC\)..](https://ifbaiano.edu.br/portal/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/#:~:text=2.,Regionais%20da%20Ceplac%20(EMARC)..) O IF Baiano possui 14 *campus* no estado e o IFBA 21.

anteriormente, esta modalidade não aparece sob a responsabilização de nenhum dos entes federados, portanto, é da responsabilidade de todos. Sendo, inclusive, essa a orientação dada pelo MEC:

No caso do ensino fundamental, o município e o estado têm responsabilidade direta na oferta. Portanto, o Plano deverá apontar as ações de ambos para essa etapa, bem como as interfaces que farão com a União para viabilizar que todos tenham seu direito garantido.

Já em outras metas, como no caso daquelas relativas ao Ensino Médio, profissional e superior, por exemplo, não há responsabilidade direta do município com a oferta. Nesses casos, o Plano deve descrever as iniciativas que o município desenvolverá junto ao estado, à União e às instituições de ensino profissional e superior, buscando assegurar o acesso de seus munícipes a essa modalidade e nível de ensino. (BRASIL MEC/SASE, 2014b, p. 15)

Poderia o município, a partir do diagnóstico feito, ter estabelecido o quantitativo a ser atingido para que as demandas locais fossem atendidas e, junto a outras esferas administrativas, pleitear e promover ações neste sentido. Desta forma, ao trocar o “triplicar” por “ampliar”, o PME CJ se isenta de demarcar os interesses do município, ao deixar de instituí-los em lei. Ressaltando que, ainda de acordo com o documento orientador do MEC/ SASE, “a meta deve ter redação clara, coesa e objetiva para identificar os resultados a serem obtidos, *considerando quantidade e tempo*” (BRASIL MEC/SASE, 2014b, p. 17) (Grifo meu)

A outra mudança apresentada é ainda mais sutil, mas também denota uma visão diferente para EP entre os dois documentos. Enquanto no PNE o texto afirma que a ampliação de 50 % de vagas se dará “pelo menos 50% da expansão *no segmento público*”, demarcando que há uma determinação de garantir esse aumento na rede pública; o PME CJ indica que essa ampliação será “*em pelo menos 50% em parceria com a escola estadual local.*”.

Levando-se em conta o avanço das Parcerias Públicos-Privadas na Educação do Brasil do final do século XX e nas primeiras décadas do XXI, fica evidente que a redação escolhida pela Secretaria Municipal de Educação para seu documento deixa brechas para que a presença da iniciativa privada na oferta desta modalidade seja fortalecida, tendo amparo legal.

Em seu diagnóstico, o PME CJ afirma não haver estrutura adequada e nem boas condições para a aprendizagem dos estudantes na única escola pública do município que oferta EP, denotando, portanto, uma possível justificativa para aumento da participação de empresas privadas neste contexto. A forma como a meta foi proposta, sem mencionar a determinação de um percentual prioritariamente para a educação pública, tal qual o PNE, cria as condições legais para que essa suposta parceria entre a Prefeitura e a escola estadual local seja feita com a participação de instituições privadas.

Importante ressaltar que, como já foi discutido anteriormente, o PNE 2014-2024 também possui

suas lacunas, que o fizeram não se apresentar como um Plano, de fato, porém há avanços importantes nele, que precisariam ter sido resguardados e fortalecidos pelas legislações municipais e estaduais. Os governos municipais possuem autonomia para definir as metas e estratégias de acordo com suas reais necessidades, tendo o documento nacional, como seu documento-base. Porém, cabe refletir sobre estas alterações, pois elas impactam diretamente na Educação Profissional proposta pelo documento. A ausência de dispositivos que definem o alcance quantitativo das metas e sem resguardar que os esforços e os investimentos públicos seriam direcionados prioritariamente para instituições públicas retira as condições de equidade do documento e o torna frágil.

Em comparação ao Plano Estadual de Educação (2006-2016), em vigência quando da aprovação do PME CJ aqui analisado, há também diferenças pontuais à meta proposta. O documento estadual estabelece como meta “Garantir, a partir de 2006, uma progressiva ampliação de vagas *públicas e gratuitas* para Educação Profissional em todos os níveis” (BAHIA, 2006, p. 39), definindo prazo e demarcando a necessária prioridade à oferta pública, o PEE 2006-2016⁵³ apresenta uma redação muito mais coerente com o que é esperado de um Plano. Vale dizer que não há no documento municipal menção ou correspondência com a referida legislação estadual nas definições para a Educação Profissional. Ainda que se considere a promulgação do PME CJ 2015-2025 ter sido feita um ano antes ao fim da vigência do PEE, este ainda era a legislação estadual vigente, que deveria ter sido referenciada.

Em relação às estratégias, há uma redução considerável no quantitativo delas em comparação ao PNE, que traz quatorze delas, enquanto o documento municipal manteve seis, a saber:

11.1) Ampliar as matrículas de Educação Profissional técnica de nível médio de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com a escola estadual local;

11.4) estimular a expansão do estágio na Educação Profissional técnica de nível médio e do Ensino Médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude em parceria com a escola local;

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de Educação Profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7) oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação

⁵³ Ainda em 2016, há a promulgação do Plano Estadual de Educação com vigência para a década seguinte, 2016 - 2026). Neste, a Meta 11 aparece com redação semelhante aos documentos Nacional e Municipal, aprovados em 2014 e 2015 respectivamente, porém com uma mescla dos dois textos: “Ampliar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.” (BAHIA; 2016, 28). O “triplicar” também foi substituído por “ampliar”, porém a demanda prioritária para o ensino público foi mantida.

Profissional.

11.8) Buscar através do governo federal a reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na Educação Profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

11.9) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na Educação Profissional; (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2015, p. 136-137)

Já na estratégia 11.1, há outras diferenças importantes em relação ao PNE. Enquanto a redação desta no PME CJ retifica a ampliação a partir da parceria com a escola local, a estratégia do PNE 2014-2024, ao tratar da expansão na rede federal, atenta para a importância da vinculação da EP com os “arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais” (BRASIL, 2014, p. 71), isto é, para a realidade encontrada no Território ao qual ela viria a atender. Porém, a alteração da redação feita no documento municipal excluiu esta indicação, apresentando-a de maneira genérica e condicionando a uma parceria com a “escola local”. Transferindo, assim, a responsabilidade que seria da administração pública para a Unidade Escolar e as relações por ela estabelecidas.

Ignorando, inclusive, a Política de Desenvolvimento Territorial, instituída pela Lei nº 13.214/14, já implantada no estado e estudada neste trabalho, e que deveria estar entre os documentos-base do Plano Municipal, tendo em vista ser a divisão por Territórios a organização balizadora das Políticas Públicas.

As estratégias 11.4 e 11.6 mantiveram redações iguais às propostas pelo PNE. A 11.7, que no PNE se refere ao financiamento de vagas da Educação Profissional em instituições privadas de Ensino Superior, foi substituída pela proposição de aumento de 25% das vagas ofertadas integradas à EJA; na 11.8, ao invés da institucionalização de um sistema para avaliar a qualidade da EP ofertada, foi incluído a proposição de buscar convênios junto ao governo federal para a aquisição de equipamentos e melhoria na rede pública.

A estratégia 11.9 no plano Municipal de Educação se refere a alguns aspectos da organização estrutural necessária ao funcionamento da EP. Ainda que as questões relacionadas a material didático, instrumentos avaliativos e formação docente sejam importantes, e que seja necessário que estas sejam asseguradas na legislação, cabe refletir sobre a alteração realizada diante do que estava proposto nesta mesma estratégia no PNE.

11.9. expandir o atendimento do Ensino Médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades; (BRASIL, 2014, p. 72)

Como demonstrado acima, no PNE esta estratégia trata da expansão da oferta de Educação Profissional para as populações do campo, comunidades quilombolas e indígenas. O

diagnóstico apresentado, no texto do PME CJ, já informava que não havia no município Comunidades Quilombolas e Indígenas, não havendo, portanto, na visão do município, a necessidade de considerar estes grupos na elaboração do documento⁵⁴. Também foi diagnosticado não haver necessidade da oferta da EP em instituições do Campo pois a Prefeitura Municipal disponibiliza o transporte escolar que faz o traslado dos estudantes para a escola, na área urbana.

Mesmo Berimbau tendo um quantitativo populacional expressivo vivendo em áreas rurais (21%), não há, no documento, indicativos de que existem, por parte do poder público municipal, ações que visem oportunizar a estes indivíduos dar andamento aos seus estudos em suas comunidades. Há uma naturalização do incentivo ao deslocamento para a cidade, como única via possível para a conclusão da Educação Básica.

Esta postura do município, que está subjacente na omissão do PME sobre a questão, vai de encontro ao que tem sido pautado em debates já bastante amadurecidos em torno da Educação do Campo: a oferta do transporte escolar não é solução (ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA. 2004; CAVALCANTE, 2010)⁵⁵. Desterritorializar estes indivíduos, para que se enquadrem em estruturas educacionais pensadas em/para uma outra dinâmica, é um retrocesso no que concerne aos avanços pretendidos para a Educação como um todo, e especificamente para a Educação do Campo, e uma violência, que tem contribuído para a fragmentação e consequente enfraquecimento das comunidades das áreas rurais.

A omissão do município se agrava quando, além de não estabelecer como estratégia a busca pela criação de ofertas de vagas da Educação Profissional em instituições do Campo não há, ao menos, a demonstração de interesses para que os cursos ofertados no Colégio Estadual de Conceição do Jacuípe (CECJ), única escola pública a ofertar a EP, possam também atender às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo.

Como informado no texto do PME, a instituição oferece cursos que estão circunscritos ao Eixo⁵⁶

⁵⁴ Importante dizer que não há no município Comunidades Quilombolas, que possuem a certificação da Fundação Palmares como tal. Porém, não se descarta a possibilidade de que houve no final do século XIX a constituição de comunidades negras rurais na região, como está descrito nos aspectos históricos do PME: “As primeiras referências históricas do município de Conceição do Jacuípe datam de 1889, com a edificação da primeira casa no lugarejo, pertencente a Santo Amaro; um ano após a Lei Áurea que libertava os escravos. Nessa ocasião já moravam no local alguns nativos, escravos alforriados.”.

⁵⁵ Ver referência citada na nota “38” deste trabalho;

⁵⁶ A oferta de cursos na rede são distribuídas por “Eixos Tecnológicos” que reúnem os cursos de acordo com a área. São eles: Ambiente e Saúde; Segurança; Desenvolvimento educacional e social; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/eixos-tecnologicos-e-cursos-ofertados>. Tais Eixos seguem o proposto no Catálogo Nacional de Cursos criado pelo MEC.

Gestão e Negócios, com o curso Técnico em Administração; e ao Eixo Tecnologia da Informação e Comunicação, com o curso Técnico em Informática⁵⁷. Estas escolhas estão em consonância com a suposta "vocação" urbana e industrial do Território Portal do Sertão. Mesmo Berimbau apresentando uma zona rural populosa, a Política Pública proposta para a Educação Profissional no município sequer sugere adequação desta ao atendimento da realidade plural daquela sociedade.

Assim como os dados referentes à população rural do município, o PME também desconsidera as implicações que o perfil racial majoritariamente negro traz. Não há no texto do documento referência a ações que estejam voltadas para a superação dos impactos que o racismo exerce naquela sociedade, tendo em vista que dados estatísticos comprovam que o acesso e permanência de pessoas negras (pretas e pardas) a educação e a processos de qualificação profissional são bem mais difíceis do que comparado a outros grupos raciais, como os brancos, por exemplo. (ALMEIDA, 2016)

Esse cenário evidencia o quanto a dinâmica da desigualdade racial no Brasil é desafiadora e complexa, embora cotidianamente seus contornos passem despercebidos, e são naturalizados, é preciso compreender que as disparidades raciais estão ligadas à formação sócio-histórica brasileira. Dados mais recentes, de 2018, nos informa que

Entre as pessoas brancas, 16,1% trabalhavam e estudavam ou se qualificavam, percentual estatisticamente igual ao de 2017, porém maior que entre as pessoas de cor preta ou parda, 11,9%. O percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (36,1%) e apenas estudando (29,3%) também superou o de pessoas de cor preta ou parda, 34,2% e 28,1% respectivamente. Consequentemente o percentual de pessoas pretas ou pardas que não trabalhavam nem investiam em educação foi 7,3 p.p. maior que das pessoas brancas (IBGE, 2018, p.12).

Já em 2019, brancos representavam 46,9% dos estudantes da EP, enquanto pretos/pardos eram 52% (INEP, 2019). Há um equilíbrio entre os dois grupos no número de matriculados. Contudo, isto não representa a igualdade substantiva pretendida, pois “quando os dados são decompostos, a presença de pretos e pardos é mais significativa no acesso à educação de jovens e adultos” (COSTA, 2020, p. 274).

No contexto da sociedade capitalista, a desigualdade racial se materializa e legitima a partir da correlação de forças nas quais o sistema educacional se ancora de forma a constituir uma conjuntura excludente que define quem poderá estudar e quem não poderá, estando as pessoas pretas e pardas, historicamente, incluídas no segundo grupo. Sendo este um problema estrutural

⁵⁷ O PME informa também sobre a oferta do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, também do Eixo Tecnologia da Informação, porém, na atualidade, já não são mais ofertadas vagas para este curso, tendo a última turma concluído em 2018.

da sociedade brasileira, faz-se necessário que seu enfrentamento se dê de forma coletiva e coordenada, com todas as esferas administrativas assumindo compromissos e promovendo ações direcionadas a equalizar as oportunidades de acesso e permanência de todos ao sistema de ensino.

Sem desconsiderar que o município, nas correlações de forças dos poderes instituídos na federação, é o “elo” mais fragilizado; e que devido também às influências políticas locais tem as condições mais difíceis para elaborar e executar políticas públicas, percebe-se, ao estudar o PME CJ, que o dado estatístico expressivo apresentado pelo IBGE em 2010, quanto a presença negra no município, não teve relevância, tendo em vista que não há referência no diagnóstico e nem nas estratégias. Quando a principal legislação municipal ignora dados tão expressivos e relevantes, está, de certa forma, abrindo mão de produzir uma legislação que de fato seja feita da maneira correta: considerando os perfis e as necessidades daqueles/as aos/às quais se destina. Berimbau é um Território negro com um número considerável de trabalhadores e trabalhadoras da indústria, mas que, historicamente, tem no campo e no comércio dois elementos importantes, não apenas para a economia local, mas que são política e culturalmente fundamentais à sua existência. Reconhecer a realidade do município e propor meios, nos dispositivos legais, de minorar as disparidades existentes é fazer bom uso da Política Pública. O PME deve ser pautado no cotidiano e necessidades da população para que, desta forma, seja um instrumento que aproxima a Educação e as instituições escolares do povo, e que mantém fortalecida essa relação. A lei promulgada é apenas um texto engavetado, quando elaborada meramente para cumprir uma demanda legal, colocada pelo PNE e pelo PEE, ou quando se volta para atender às necessidades do mercado e das práticas neoliberais que o controla, que é o caráter predominante no Plano municipal de Conceição do Jacuípe (Berimbau). Cabe demarcar que a legislação ganha vida e significado ao olhar, não somente, para fora, buscando atender a demandas externas; mas, quando se volta para dentro, para o Território, que, por ser vivo, não cabe nas linhas rígidas impostas pelas letras mortas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CHEGADA (OU A ENCRUZILHADA)

Fig. 05: Praça Manoel Teixeira de Freitas, Berimbau⁵⁸



Fonte: Site Berimbau das antigas

O acesso a esta foto se deu já na reta final da pesquisa (em 27 de junho de 2022), em um dia de intensa busca por algo que havia uma noção, por parte da pesquisadora, do que era, mas, que, até então, não estava conseguindo encontrar - acredito que nem ao menos estava sabendo como procurar. Dias antes, durante as festividades do São João⁵⁹, estive em Berimbau, estando em meu Território, e com as pessoas que fazem dele um lugar especial, me fez lembrar de como é caro e honroso ser parte daquele povo.

Todas estas divagações levaram a questionamentos sobre para quem e para que escrevo? O faço na tentativa de contribuir de alguma forma para a emancipação de meu Povo ou se há o imperativo da satisfação pessoal? Após o encerramento dos festejos juninos, de volta para Feira

⁵⁸ Estima-se que esta fotografia foi tirada entre as décadas de 1930 - 1940, tal informação foi dada pelo Prof. Antonio Carlos Moreira, pesquisador independente e memorialista da História de Berimbau, que colaborou gentilmente nas informações baseadas em suas pesquisas sobre as datações aqui apresentadas.

⁵⁹ Há em Berimbau a tradição dos festejos juninos, com festas na Praça Manoel Teixeira de Freitas, no centro da cidade, nas quais acontecem apresentações artísticas, com nomes de projeção do cenário nacional e que atrai para a cidade turistas durante os dias de festejos. Neste ano de 2022, a festa foi retomada, (essa vírgula pode sair) após dois anos de suspensão devido à pandemia da Covid 19 e aconteceu entre os dias 22 a 26 de junho. (<https://www.conceicaodojacuipe.ba.gov.br/Site/Noticias/noticia-130520220931212140-Prefeita-de-Concei-o-do-Jacu-pe-anuncia-nomes-de-peso-para-o-tradicional->). Acesso em: 30 de jun. de 2022.

de Santana (onde resido atualmente), retomei a escrita, mas aqueles dias em Berimbau consolidou a certeza de que faltava algo no texto. No mesmo dia do retorno, em meio a esta busca pelo elemento que faltava na escrita, encontrei essa foto em um site da internet.

Ver aquelas pessoas pretas, retintas, na lida cotidiana, com uma criança no colo - anunciando a continuidade - altivas em uma terra que parece tão sua, foi o elemento que faltava para conectar aqueles fragmentos que a ida a Berimbau havia denunciado existir. Naquela foto, estava a materialização de um passado, negado, silenciado, mas resistente. Algumas daquelas pessoas poderiam, inclusive, compartilhar comigo a ancestralidade. Aqueles e aquelas que construíram e fundaram aquela sociedade e que não têm direito, sequer, a ter seus nomes lembrados.

Este trabalho resulta da busca por, de alguma forma, contribuir para empoderar e fortalecer Berimbau e sua gente (da qual faço parte). É por e para estas que escrevo. Com aquela foto, veio a exigência de que não seja esquecido de quais pessoas estamos falando, quando analisamos o alcance das Políticas Públicas. Analisar o texto, sem enxergar as pessoas que o elaboram ou para quem se direciona, proporciona uma visão limitada do todo. Cada artigo, alínea, decreto, Lei, quando promulgada, traz consigo o acúmulo de uma caminhada permeada por embates e disputas políticas de poder. Não há legislação isenta e desinteressada, há interesses que se sobrepõem, muita barganha e um intenso jogo político que se desenrola entre conflito e consenso.

Estudar legislação educacional foi uma decisão tomada a partir das experiências vividas no cotidiano do Colégio Estadual de Conceição do Jacuípe - CECJ, escola pública de Ensino Médio da rede estadual. Ingresso no quadro docente da rede em 2013 e, por estar numa instituição que é uma Unidade Compartilhada (Oferta Ensino Médio regular e a Educação Profissional) vivenciava contradições inquietantes: se, por um lado havia, por parte do Governo do Estado, uma valorização discursiva da Educação Profissional e um aumento dos investimentos para esta modalidade⁶⁰; por outro, no cotidiano da escola, o trabalho era feito em meio a dificuldades. Os entraves para o funcionamento eram inúmeros, e esta situação gerava um desgaste físico, emocional e mental da comunidade escolar.

Aquele contexto, que se apresentava contraditório, impulsionou a busca por descobrir onde estava a chave para entendê-lo, fazendo isso a partir do lugar de quem vive e conhece a Escola

⁶⁰ “O Governo do Estado vem revolucionando o modo de pensar e fazer a Educação Profissional na Bahia. Definiu a Educação Profissional como uma Política Pública prioritária de Estado e vem implementando, desde 2008, o Plano de Educação Profissional da Bahia para investir, de forma contínua e sistemática, na formação de jovens e trabalhadores/as baiano/as, preparando-os/as para o mundo do trabalho”. (Extraído de: <https://geo.dieese.org.br/suprof/>)

Pública de dentro pra fora.

Costumeiramente, problemas relacionados à educação são postos como se fossem causados por práticas docentes ineficientes. O Governo do Estado, através da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, mantém uma postura na qual demonstra crer que a classe docente faz pouco ou nada diante das dificuldades, mesmo sendo muito bem remunerados⁶¹; para os docentes, o contexto de sobrecarga de tempo, trabalho e funções, que compõem o ambiente escolar, são indicativos de que, no dia a dia da escola, o professor, a professora trabalham sozinhos, com pouco ou nenhum apoio governamental, apenas com muitas cobranças e determinações a cumprir.

Estes conflitos e debates, que permeiam os corredores das escolas, refletem os posicionamentos diversos que são encontrados também fora do contexto escolar. A Política Educacional é a arena na qual são debatidas, elaboradas e legitimadas as regras que, ao chegar “no chão da escola”, impactam nas práticas pedagógicas, nas relações estabelecidas e nas lutas encampadas. Daí que, ao conhecer sobre, é possível entender sua dinâmica, e como estas operam. Os/as professores/as têm responsabilidades na efetivação de cada uma das definições propostas na legislação e o entendimento dos processos que envolvem as Políticas Educacionais pode conduzir estes profissionais do lugar de executores, para propositores e construtores de Políticas Públicas para a Educação.

Cabe, neste espaço, ao tratar da Escola e dos Professores, refletir sobre o processo de pesquisa em meio à uma pandemia e como fomos, eu e a escola, impactadas por ela. Desde a definição pela OMS da Pandemia de Covid 19, em março de 2020, foi necessário buscar novas formas de ensinar e aprender, de pesquisar e produzir texto científico. Sou parte da turma de pós-graduação⁶² que começou as aulas exatamente no mês de início da pandemia. Aulas suspensas, incertezas no horizonte, uma atmosfera de medo, agravada pela desinformação. E neste contexto, professores e estudantes foram levados a repensar suas práticas.

Nas escolas de Educação Básica da rede estadual, os portões foram fechados em todo o estado em 16 de março de 2020. Daí, passamos a viver na rede, dificuldades extremas causadas pela inércia da Secretaria, que não criou um plano emergencial para garantir a aprendizagem dos

⁶¹ Porém, o que tem sido vivenciado pela categoria é o sucateamento do Plano de Carreira docente. Nos governos Jacques Wagner e Rui Costa, direitos fundamentais da categoria foram extintos ou precarizados. As certificações, que dependem de cursos ofertados pela SEC, não acontecem desde 2018. Adicional noturno e difícil acesso foram suprimidos. Licenças para estudo só estão sendo deferidas mediante liminar. As gratificações por aperfeiçoamento foram suspensas, além da ausência de reajuste salarial entre os anos de 2014 e 2021.

⁶² Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE - UEFS), na Bahia.

estudantes, deixando-os por meses à deriva. Sem nenhum direcionamento sistematizado do que aconteceria a partir dali.

Então, todo registro e análise feita aqui, foi realizada em meio às dificuldades e impedimentos que a grave crise de saúde e sanitária, a Pandemia de COVID - 19, impôs. Este momento conturbado da História, colocou em evidência a importância das escolas. Pois, embora existissem várias questões problemáticas, foi nestes espaços que muitas famílias buscaram alimentos para driblar a escassez que a Covid havia agravado. Também foi na escola que, num esforço conjunto, gestão, estudantes e professores trabalharam para diminuir os impactos da pandemia na aprendizagem.

A escola apresentou-se como um espaço necessário para a classe trabalhadora, uma instituição capaz de, com todas as restrições, oferecer amparo e serviço para a comunidade ao redor. Demarcando o lugar social da instituição e evidenciando o quanto o espaço físico escolar é também lugar de resistência importante para as comunidades. A leitura dos documentos foi feita com todos estes atravessamentos, portanto, sendo por eles afetada.

Uma análise descolada da realidade deslegitima e fragiliza a Escola Pública. A que foi realizada neste trabalho segue em direção oposta por perceber como a escola (no seu formato presencial) é uma referência viva, forte, necessária para a juventude da classe trabalhadora sendo, portanto, essencial afirmar e defender que esta precisa ser revigorada, estruturada e receber investimentos que possibilite dar conta da sua missão social. Sendo assim, é importante demarcar ser defesa deste texto a oferta da Educação Pública, gratuita e de qualidade enquanto pauta prioritária das lutas encampadas dentro e fora do ambiente escolar.

Neste sentido, o estudo se propôs, e realizou, a análise não apenas do texto pronto e acabado, mas, também dos processos, permeando divergências, que antecedem o documento promulgado. Neste percurso, constatou-se que a Educação, e os rumos definidos para ela, foram objetos de intensas discussões, como as que culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96; que, estando em disputa dois projetos distintos de Educação, viu sua discussão se estender por pelo menos uma década, predominando, ao final, o projeto neoliberal para a Educação. Ainda assim, é a LDB que demarca na legislação a necessidade da oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e é o documento que organiza e estrutura os cursos a serem ofertados. Porém, os possíveis avanços que a LDB poderia promover, foram barrados pelo Decreto 2208/97, que reestabeleceu a dicotomia entre ensino profissional e educação científica. E, assim, permaneceu a EP no país, até o ano de 2004, quando o Decreto nº 5.154 revoga o 2208 e retoma a proposta de Educação que havia sido posta na LDB. Estes movimentos evidenciam que as

políticas são elaboradas e aprovadas de acordo com a força política que os grupos que a defendem possuem. E que, ainda que já estejam com documento finalizado, as legislações podem ser revogadas total ou parcialmente, ou alteradas, modificando seu teor e caráter, sendo, portanto, um fruto de sua época, mas que não ficam presas a ela.

Análise semelhante, quanto a assinatura do neoliberalismo na legislação, foi possível fazer ao estudar os Planos Nacionais de 2001-2011, e o de 2014-2024. O primeiro sendo elaborado no governo FHC e o segundo já no Governo Lula, porém, ambos mantêm o alinhamento com o capital e seus interesses.

No processo de aprovação do PNE 2001-2011, o presidente Fernando Henrique Cardoso impôs 09 vetos, que atingiram diretamente pontos cruciais do Plano, que regulamentavam o financiamento do mesmo, comprometendo, desta forma, a exequibilidade do documento. Sem a definição sobre os recursos necessários, tornou-se inviável atingir as metas propostas.

Com a eleição de Lula, em 2002, e a chegada do PT à presidência (partido que sempre se opôs aos vetos de FHC), havia a expectativa de que tais vetos fossem derrubados, o que não ocorreu. Desta forma, o PNE 2001-2011 se manteve com a estrutura adotada em sua elaboração, que privilegia os interesses do mercado e coloca a escola como um espaço importante na preservação e reprodução destes. As expectativas de mudanças efetivas foram transferidas para o PNE seguinte, que é o de vigência entre 2014-2024, mas que pouco alterou as estruturas vigentes.

O PNE 2014 - 2024 traz em si essas dubiedades. Em tempo que há em seu texto dispositivos que mantêm o ideário burguês de educação como modelo a ser seguido, é também o documento que traz avanços importantes para a Educação Profissional, como a legitimação do Ensino Médio Integrado como caminho possível. O produto final é reflexo dos debates e disputas que eram intensos naquele momento histórico. Os pensamentos hegemônicos e contra hegemônicos disputaram cada etapa do processo, para que o PNE 2014-2024 pudesse atender aos anseios apresentados por estes.

No âmbito estadual, é o Plano Estadual de Educação 2006-2016 a principal norma para a educação no estado. O documento nasce no momento político de consolidação do governo Lula, porém elaborado por um governo estadual que mantinha alinhamento político- ideológico com a oposição no âmbito federal. O governador da Bahia, Paulo Souto (PFL/ DEM), compunha o grupo político do ex-presidente FHC (PSDB). Ainda assim, o referido PEE traz as pautas neoliberais de forma menos ostensiva do que foi identificada no documento nacional produzido no governo de FHC, com aproximações aos documentos produzidos pelo governo petista. Então,

já nesse documento, o governo do estado fala em integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e de formação Politécnica, e Omnilateral, que foi a escolha conceitual deste trabalho.

Assim como o PEE 2006-2016, outra legislação estadual foi fundamental para que pudéssemos traçar os caminhos da Educação Profissional na Bahia entre 2006 e 2016: a Política de Desenvolvimento Territorial (instituída pelo Decreto 12354/ 10, tempos depois Lei nº 13.2014/14); estratégia adotada pelo governo estadual para estruturar as ações da administração pública, os Territórios de Identidade passam a ser referências para a elaboração e planejamento das Políticas Públicas.

Tal Política considera que os limites de definição de um Território de Identidade são as relações econômicas estabelecidas na região, sobrepondo estes a outros aspectos que são também relevantes na constituição daquela população, como a cultura ou laços familiares. Desta maneira, a Política Territorial já nasceu com um problema grande para resolver: transformar em realidade a divisão territorial feita de “fora pra dentro” (as instâncias federais e estaduais, principalmente, definiram estas fronteiras), quando há uma outra divisão territorial, feita “de dentro pra fora” (com fronteiras demarcadas, principalmente, pelas pessoas que moram nele), oferecendo resistência apenas por existir.

O estabelecimento dos Territórios de Identidade pauta a importância das especificidades regionais e de que cada Território seja administrado a partir de suas vivências e demandas, enquanto se sustenta numa divisão que se relaciona muito mais com as ideologias burguesas, para as quais o setor produtivo ligado à esta burguesia define os caminhos. E esta é uma questão que impacta nas Políticas Públicas produzidas no estado, após a regulamentação dos TIs. O Plano Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe (Berimbau) é uma destas.

O PME CJ, a legislação básica local que está em vigência em Berimbau em nosso período de estudo, foi aprovado em 2015 com abrangência até 2025. E é o documento para o qual as legislações federais e estaduais, que foram estudadas aqui convergem - ou deveriam convergir. A proposta de um Plano Municipal que dialogue com o estadual e o nacional é importante, porém foi possível constatar que, no caso do PME CJ 2015-2025, os documentos das outras instâncias ou foram reproduzidos, com recortes que afetam a funcionalidade do Plano, como ocorre em relação às metas do PNE. Ou sequer, são referenciadas, como ocorre com o PEE 2006-2016.

Com o estudo do documento, foi possível também identificar alguns dos entraves ao funcionamento da Educação Profissional. Apesar de existir no documento um diagnóstico, no qual o município demonstra preocupação com a oferta limitada da modalidade, não há no texto

ações concretas propostas para buscar soluções para esse *déficit* em Berimbau. A partir do que está posto no documento, pode-se inferir que há base legal para que pouco ou nada seja feito, nesse sentido, no prazo de vigência do Plano.

Ao longo do processo histórico, Berimbau foi transformada em Conceição do Jacuípe e foi consolidado o projeto de município forjado em moldes mais próximos de Feira de Santana, um perfil urbano-industrial, ainda que para isso a história e aspectos culturais fossem negligenciados. Esta tendência neoliberal de uniformizar as sociedades, anulando, no campo discursivo, as diferenças sociorraciais, tem o resultado no PME CJ, que já havia sido identificado em outras legislações importantes: o documento promulgado pouco propõe e não cria mecanismos eficientes que possam garantir a sua efetivação.

A elaboração de Políticas Públicas *por si só* é um terreno de conflitos, no qual as relações de poder que se expressam na sociedade são legitimados ou criminalizados; exercem papel importante no contexto das relações sociais pois, numa República Federativa Democrática, caso do Brasil, a existência de regras que sejam coletivas e balizadoras destas relações fazem parte daquilo que a constitui. Estas leis, geralmente, são constituídas pelas crenças, valores, ideologias que são dominantes, no período histórico em que ela foi criada. Estudá-las, portanto, oportunizou um olhar sobre as sociedades em seus diferentes níveis.

Da mesma maneira que a Política Pública baliza a vida em sociedade, é esta mesma sociedade que constrói e confere significado às Políticas Públicas. E a Política Educacional coloca a escola no centro dessa discussão. A análise dos documentos trouxe à luz nuances das sociedades brasileira, baiana e *berimbauense*, mas, ciente que as legislações apresentam recortes das sociedades, portanto

Trata-se de tentar captar mediações históricas constituintes dos fenômenos sociais, em relação aos quais os documentos são expressões parciais e condensadas. Em síntese, a legislação e os documentos oficiais não são, em si mesmos, a realidade, mas sim, a expressão de particularidades históricas que a compõem. (RAMOS, 2016, p. 05)

Assim, encaminhando para a finalização das considerações, algumas inferências, que resultaram da análise documental realizada, precisam ser apresentadas.

A primeira constatação é que as Políticas Educacionais são fruto de seu tempo. No decorrer da pesquisa, foi possível identificar que o modelo de estado neoliberal forjado no Brasil, ainda na década de 1950, tem estruturado sua legislação a partir desta perspectiva; ainda que estes resultados “vitoriosos” tenham ocorrido em um contexto histórico de embates entre projetos divergentes, as Políticas Educacionais analisadas neste trabalho mantiveram-se atreladas a ideias e interesses que favorecem o sistema capitalista, e à sua estrutura. A prioridade tem sido

dada aos interesses do mercado em detrimento às demandas apresentadas pelos demais elementos que constituem a Sociedade Civil, especialmente dos grupos menos favorecidos que a compõem.

A concepção de educação ligada ao grupo que detém a hegemonia tem prevalecido, em seu produto final. Portanto, faz-se necessário que outras possibilidades de caminhos sejam fortalecidas. À sociedade civil, não hegemônica, cabe instar incessantemente o Estado para que este cumpra não somente um papel de coordenador das políticas, mas por meio das instâncias democráticas constituídas, pautar a legislação e pleitear a normatização da oferta da Educação Profissional em instituições públicas. Desta forma, é possível construir regulamentações socialmente referenciadas, com garantia de qualidade da educação ofertada e assegurando conteúdos de interesse coletivo.

Legislações não surgem espontaneamente, elas são construídas e exprimem o projeto de sociedade que é definido a partir das correlações de forças dos grupos sociais envolvidos no processo. Por isso, é tão importante o fortalecimento de movimentos organizados e das instâncias que representam os interesses contraditórios em jogo, para que os documentos finais possam atender a interesses plurais e diversos, sendo compatíveis com os perfis sociais que se apresentam, de acordo com o tempo histórico no qual nasce.

A segunda constatação é que a Política Educacional que não dialoga com o Território está fadada a ter pouca ou nenhuma efetividade.

Entendendo o Território como o espaço que une os aspectos geográficos, políticos e econômicos às pessoas que o habitam, sua história e cultura. O que constitui o Território usado, segundo Milton Santos,

Se o tomarmos a partir de seu conteúdo, uma forma- conteúdo, o território tem de ser visto como algo que está em processo. E ele é muito importante, ele é o quadro da vida de todos nós, na sua dimensão global, na sua dimensão nacional, nas suas dimensões intermediárias e na sua dimensão local. Por conseguinte, é o território que constitui o traço de união entre o passado e o futuro imediatos. Ele tem de ser visto (...) como um campo de forças, como o lugar do exercício, de dialéticas e contradições entre o vertical e o horizontal, entre o Estado e o mercado, entre o uso econômico e o uso social dos recursos. (SANTOS, 1999, p. 19)

Diante do exposto, inferimos que ao pensar em Políticas Educacionais, em todas as etapas de seu processo (formulação, implementação ou execução), é imprescindível buscar entender como o público-alvo desta política produz seus Territórios. Estes são os espaços nos quais os desejos, histórias, lutas, necessidades de um grupo social se materializa; é o chão habitado e incorporado às ações humanas. Portanto, ao considerar as características presentes nos Territórios e as contradições que são próprias dele, a Política Educacional é preenchida de

significado.

Legislações que nascem de reivindicações coletivas resultam da busca por contemplar uma demanda real da sociedade, apresentada por esta ou por seus representantes. Por essa razão, o ponto de partida para a formulação delas deve ser o Território e os elementos que o constituem. Não sendo assim, serão elaboradas leis que, por não se relacionar com o Território, não atende às suas necessidades. Os documentos da esfera estadual e municipal, que foram objeto de análise aqui, ilustram esta constatação.

Desde que os representantes do Partido dos Trabalhadores assumiram a administração pública na Bahia (em 2007), há um discurso progressista em defesa de minorias e com respeito às particularidades do Território. Porém, ao realizar o estudo da legislação em vigência para a Educação Profissional, entre 2006 e 2016, com suas fragilidades e pouco - ou nenhum - diálogo efetivo com os Territórios de Identidade, é perceptível que a forma como ela foi elaborada tem contribuído mais para a fragmentação da Educação Profissional do que para a integração da mesma.

Há no PEE 2006-2016, elaborado no governo Paulo Souto, executado já no governo Wagner, a defesa do Ensino Médio Integrado, em tempo que a própria estrutura da SEC é fragmentada, o que contribui para a persistência da dicotomia entre a educação para a ciência e a educação para o trabalho. Na prática cotidiana da administração pública, a EP proposta ignora as características reais do Território e impõe uma lógica *urbanocêntrica* para todo o estado, mesmo este, historicamente, tendo suas raízes ligadas ao campo e que, ainda hoje, tem na agricultura uma parcela considerável do seu PIB⁶³, sendo os Pequenos Produtores Rurais os responsáveis por grande parte dessa produção⁶⁴.

A terceira constatação, é um desdobramento da segunda: a formação de Conceição do Jacuípe, às custas de sucessivas tentativas de estrangulamento de Berimbau, elaborou para o município um perfil que não contempla a realidade que está nas ruas e nem nos dados oficiais. Apesar do crescimento da industrialização, há na cidade uma intensa atividade comercial, prática que além de ter uma importância histórica (dado seu povoamento ter sido a partir de uma feira), é um dos setores que dinamizam as relações do município, tanto internamente, quanto com os municípios vizinhos; e, não menos importante, a prática da agricultura, que assim como o comércio, tem

⁶³ De acordo com dados oficiais o Agronegócio, em 2017, correspondeu à 23,5% do total do PIB do estado. (https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2761:pib-do-agronegocio-corresponde-a-quase-da-economia-baiana&catid=9&Itemid=565)

⁶⁴ Em 2018, 42% do PIB agropecuário foi representado pela agricultura familiar. (https://sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/agricultura/agricultura_familiar_bahia_2017_2018.pdf)

contribuição decisiva para formulação daquele Território.

A busca por entender qual era a Educação Profissional que estava sendo proposta pela rede Estadual de Educação da Bahia, e como essa proposta atende às reais necessidades da comunidade a qual vai atender, foram os motivadores para a pesquisa. Pois a educação e a escola não estão desassociadas do contexto maior na sociedade em que estão inseridas. Uma educação que não se fundamenta nas demandas sociais não tem razão de existir.

Berimbau é uma cidade que tem uma localização estratégica: próximo a capital do Estado Salvador (97 KM) e também de Feira de Santana (27 KM). A cidade beira o Recôncavo, mas, por pouco, não adentra o Sertão. Na "Baixa do Jacuípe", construiu-se uma sociedade na periferia dos centros urbanos importantes, do início do século XX na Bahia (Salvador, Santo Amaro, Cachoeira e Feira de Santana). A partir de uma feira livre ("Feira de Berimbau"), nasce um ponto de convergência em que Capital, Recôncavo e Sertão coexistem. Não considerar estes diferentes perfis na formulação de Políticas Públicas produz amontoados de letras mortas, que tem pouco ou nenhum efeito sobre as vidas que compõem, e são, o Território.

Encerro, por ora, esse diálogo entre Política Educacional, Povo e Território demarcando a importância de, no contexto acadêmico e em suas produções, existirem sujeitos *da* Escola Pública pesquisando e escrevendo *sobre* a Escola Pública, pois para esses indivíduos estar no lugar de quem fala sobre si, e sobre os seus, tem uma dimensão histórica e política que os ritos acadêmicos precisam considerar como uma demanda social efetiva, e urgente.

Ser uma Professora da Escola Pública da Rede Estadual da Bahia e poder falar dela é a possibilidade de ampliar as vozes de quem tem sido culpabilizado e/ou penalizados no cotidiano escolar. Nas escolas, está o Território vivo e diverso, desconsiderado por Políticas Educacionais que atendem a um projeto político de poder, sustentado na existência da exclusão e desigualdade. Desta forma, resta à Escola e àquelas/ es que a constituem em seu interior, e entorno, poucas ferramentas para alterar esta realidade. Mas, o Território resiste. Portanto, este texto constitui-se enquanto um ato político, que antes de ser uma ação individual por representação, é um compromisso com o princípio coletivo de trabalhar, produzir e construir para o Nosso Povo.

*"Su misti sibi final di um konbersa, preta atenson na kunsada."*⁶⁵ (se quiser saber o final de uma conversa, presta atenção no início.)

⁶⁵ Sabedoria ancestral *Kriol*, atual Guiné Bissau

FONTES E REFERÊNCIAS

● FONTES DOCUMENTAIS

BAHIA, **Plano de Educação Profissional da Bahia. Trabalho, Educação e Desenvolvimento**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Educação Profissional – SUPROF. 2007a.

_____. **DECRETO Nº 12.354 DE 25 DE AGOSTO DE 2010** Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências

_____. **Lei nº 13.214 de 29 de dezembro de 2014**. Diário Oficial do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações de Políticas para a Educação Básica (SUPED) para o ano letivo de 2018**, 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Orientações Pedagógicas da Educação Profissional (SUPROT) para o Ano Letivo de 2019**, 2019.

_____. EGBA. **Diário Oficial do Estado**, 02 de fevereiro de 2012. p 16. (Consulta em 02 de março de 2022)

_____. **DECRETO Nº 15.806 DE 30 DE DEZEMBRO DE 2014**. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências

_____. **Plano Plurianual – PPA 2008-2011. Estratégia de Desenvolvimento Econômico Sustentável da Bahia**. Secretaria do Planejamento, 2007b. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/sgc/arquivos/20100302_110520_04_PPA ESTRAT DE DES ENVOLVIMENTO.pdf> Acesso: 23 de abril de 2022

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF**: Senado Federal: Centro Gráfico.

_____. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/ciDKQ

_____. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. **Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>

_____. O Plano Municipal de Educação. **Caderno de Orientações. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE)**, 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf.

CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, LEI MUNICIPAL nº 604/2015 **Plano Municipal de Educação - PME**

FEIRA DE SANTANA/ BA, LEI Nº 3651, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2016- Plano Municipal de Educação - PME

PLANO DE CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA. Colégio Estadual de Conceição do Jacuípe. Conceição do Jacuípe, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual de Conceição do Jacuípe. Conceição do Jacuípe, 2017.

● REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA, Fernanda Viana de e Vanessa Costa dos Santos. **Análises e reflexões sobre a Política de Desenvolvimento Territorial na Bahia/Brasil**. Anais do XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. São Luiz - Maranhão, 2016.

ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. **Território, Identidade, Memória e Oralidade: uma encruzilhada teórica**. In: Falamos em nosso próprio nome: Estudantes do Quilombo Cabula. Orientadora: Luciene Maria da Silva. 2007, 224. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador, 2007.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. SANCHEZ, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

BARROS, José D'Assunção. "**Micro-História**" in O Campo da História. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, 8a edição. p.152-179.

BALL, S. **Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das Políticas Educacionais e da pesquisa em Política Educacional**. Currículo Sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. (2011).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRANCO, Emerson Pereira, Alessandra Batista de Godoi Branco, Lilian Fávaro Algrâncio Iwasse, e Shalimar Calegari Zanatta. 2019. "**BNCC: A Quem Interessa O Ensino De Competências E Habilidades?**". Debates Em Educação 11 (25):155-71. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>.

CARVALHO, Elma Júlia G. de. **Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e Gestão da educação**. Campinas, vol.30, nº 109. P. 11391166. Set/out 2009

CASTRO, Vanessa Gomes; Thiago Rodrigues Tavares. **O contexto político e social das Políticas Educacionais no Brasil: de 1930 a 2017**. Acesso Livre n. 7 Jan-jun. 2017.p 08 - 24.

CASSIOLATO, José Eduardo; LASTRES, Helena MM. **Arranjos e sistemas produtivos locais na indústria brasileira**. Revista de economia contemporânea, v. 5, n. 3, 2001. Disponível em: encurtador.com.br/dD024. Acesso em 10 de agosto de 2022.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2010, v. 18, n. 68 [Acessado 20 de Junho 2022], pp. 549-564. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>>. Epub 07 fev. 2011. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008

CIAVATTA, Maria. **O Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014

CORBUCCI, Paulo Roberto; Ângela Barreto; Jorge Abrahão de Castro; José Valente Chaves; Ana Luiza Codes. **Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira**. In.: Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise. Vinte Anos da Constituição Federal - Volume 2. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais / Brasília, 2009. p 17 - 81.

COSTA, Zora Yonara Torres; Marlene Teixeira Rodrigues. **Serviço Social, Educação Profissional e Questão Racial: os desafios do acesso e permanência**. Temporalis, v. 20, p. 1, 2020

COSTA, Jeovane Lucas Azevedo. **Deus e o Diabo nas terras de Berimbau: representações sobre o mal e o fim do mundo na zona rural da cidade de Conceição do Jacuípe. (1990 à 2010)**. TCC, Lic. em História - UEFS; 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas**. In: Lima, Júlio César França; Neves, Lúcia Maria Wanderley. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2006. p.173-200.

CRESPO, Mariana Monteiro. **Interpretação Keynesiana: o problema da insuficiência da demanda efetiva**. In: Interpretações da crise de 1929 no contexto econômico norte-americano. Dissertação de Mestrado, PPGEM - UFES. Vitória, 2018. p 56 a 62.

DALLABRIDA, N. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, 32(2). 2009

DAVIES, Nicholas. **Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso**. Universidade e sociedade, v. 25, p. 29-39, 2001.

DE JESUS, Lilian Alves Moura; SANTOS, Maria de Fátima Luz. **Teorias da Aprendizagem nos documentos norteadores das Políticas Públicas para a Educação Profissional na Bahia (2006-2018)**. Ensino em Foco, v. 3, n. 8, p. 48-63, 2020.

DUARTE, Ruy José 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**. Orientadora: Celi Nelza Zülke Taffarel. 2021. 214 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **História da Educação Profissional no Brasil: as Políticas Públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** In: IX Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 03 de jun. de 2022

FILHO, Viliano. **Berimbau - datas, fatos e boatos de sua História.** 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 235-254. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>.

_____. CIAVATTA, M e RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M e RAMOS, M, (Orgs). Ensino Médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. (p. 21-56)

FURTADO, Abdon Salomão Lopes. **"O poder legislativo no âmbito municipal à luz da constituição de 1988."** (2016)

GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez. **Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e superando tecnicismos e falsos dualismos.** Contrapontos, Vol. 3, n 3. p 393 - 405. Itajaí - set/dez, 2003.

GARCIA, Prof. MSc. Adilson de Campos. **Educação Profissional No Brasil: Origem E Trajetória.** In: Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 13 – Ano VII – 05/2018

GARCIA, Adir Valdemar e Jaime Hillesheim e. **Educação e trabalho no Brasil: a perspectiva defendida pelo capital para a formação dos trabalhadores.** R. Katál., Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 479-490, set./dez. 2019 ISSN 1982-0259

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.30, nº 109. P. 1059-1079. Set/out 2009

_____. **O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação.** Educação & Realidade, 2017. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>

GÓES, Cláudia Freitas e R. J. B. Duarte. **Educação Profissional no estado da Bahia: a quem interessa?** Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro (RJ): CIV. BRASILEIRA, 1982.

_____. **Cadernos do cárcere.** vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 3, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cartas do cárcere (1931-1937)**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41.

IANNI, O. **A Ideia do Brasil Moderno**. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 19–38, 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]**. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. GRABOWSKI, Gabriel. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 01, p. 297-318, jun. 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732006000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jun. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6a ed. São Paulo. Atlas, 2011.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE GOFF, Jacques. **“Documento-monumento”**, In: História e Memória. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEITE, Rinaldo Cesar Nascimento. **“A Bahia já teve”: a sensação de declínio nos tempos republicanos**. In: A Rainha destronada: discursos das elites sobre as grandezas e os infortúnios da Bahia nas primeiras décadas republicanas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Joaquim, and José Matias Alves. **Município, Território e Educação - A administração local da educação e da formação**. (2014)

MACHADO, Lucília Regina de Souza; CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Profissional no Brasil**. Integrating Education and Work: The Status of Vocational Education in Brazil. In: MACLEAN, Rupert; WILSON, David N. (Org.). International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning. 1ª ed. Bonn: UNESCO-UNEVOC / Springer, 2009, v. v. 2, p. 637-648

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos**. Canal REPLAG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Eq1GXLnOAQ>. 28 de maio de 2020. Acesso em: 08 de maio de 2021.

_____. S. STREMEL. S. T. SOARES. **Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em**

Política Educacional no Brasil: mapeamento e reflexões. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 5, n.8, p.43-74, jan./jun. 2018.

_____. **Análise de Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas.** Contrapontos, Itajaí, v. 9, n. 1, p.4-16, jan./abr. 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Campinas: Alínea, 2008.

MARQUES, Micheline Alves. **O lugar da História na Educação Profissional: propostas, dilemas e desafios.** Anais do VIII Encontro Estadual de História - ANPUH. Feira de Santana, 2016.

_____. **O lugar da disciplina História no currículo do Ensino Médio Integrado: o curso técnico em Informática do Cetep de Vitória da Conquista (2006-2012).** Orientadora: Maria Cristina Dantas Pina. 2018. 170. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, UESB, Vitória da Conquista, 2018.

MARTINS, André Silva. **“Todos Pela Educação”:** O projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. GT09 - Trabalho e Educação. 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu - MG, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino.** Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes, 1978.

MELO, Maria Lúcia e Denise Simões Rodrigues. **Gramsci e a educação.** In: Anais da I JOINGG – Jornada Internacional De Estudos E Pesquisas Em Antonio Gramsci VII Joregg – Jornada Regional De Estudos E Pesquisas Em Antonio Gramsci. Fortaleza - CE, novembro de 2016.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de; MOURA, Dante Henrique. **PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil.** HOLOS, [S. l.], v. 3, p. 3–15, 2017. DOI: 10.15628/holos.2017.5766. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5766>.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEC/SASE. Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf>. Acesso em: abr. 2022.

MILANESE, Irton. **O currículo escolar: do formal ao real na práxis de gestores e docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.** UNEMAT, Cárcere -MT, 2013.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino Médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para uma formação humana integral?** Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 39, n. 3, pág. 705-720, setembro de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300010&lng=en&nrm=iso>. acesso em 25 de fevereiro de 2021.

_____. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** HOLOS, 2007. 2, 4–30. <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>

NETA, O. M. Medeiros, M. L. Pereira, S. R. Rocha, F. L. S. Nascimento. **A Educação Profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação.** In: Revista Holos, Ano 34, vol. 04. P 172 – 189.

NETO, A. C., Castro, A. M. D. A., & Garcia, L. T. dos S. (2016). **Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR.** Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação, 32(1), 47–67. <https://doi.org/10.21573/vol32n012016.62648>

NEVES, Sandra. G. **A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho.** In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 9, 26 a 29 de out. 2009, PUC/PR. Anais eletrônicos... Paraná: UFPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf. >. Acesso em: 31 de agosto de 2020

NOGUEIRA, S. C. C.; MOURÃO, A. R. B. **Educação Profissional no Pne 2014-2024: tendências e desafios.** Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas [e-ISSN: 2527-0141], [S. l.], v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3546](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3546). Acesso em: 13 maio. 2022.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 5.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2016

_____. **Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, pág. 1051-1066, dezembro de 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 22 de fevereiro de 2021.

_____. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137- 51, Apr. 2007. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782007000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 maio 2021.

_____. & Gomes, J. M. **Ensino Médio e Educação Profissionalizante.** Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências, 5(1 e 2), 9-26. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1485>. 2020. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

_____. & Azevedo, M. L. N. de. **A educação em Gramsci.** *Teoria E Prática Da Educação*, 15(2), 25-33. <https://doi.org/10.4025/tpe.v15i2.20180>. 2013. Acesso em 13 de maio de 2021

OLIVEIRA, Elenice Gomes. **A reforma e a contra reforma da Educação Profissional Brasileira.** Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t096.pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. **De capadócio das ruas a agentes culturais.** In: Pelas ruas da Bahia Criminalidade e poder no universo dos capoeiras na Salvador republicana (1912-1937). Dissertação de Mestrado, FFCH- UFBA, 2004.

PERAFÁN, Mireya Eugenia Valencia; OLIVEIRA, Humberto. **Território e Identidade.** Coleção Política e Gestão Cultural. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. P55 Edições:

Salvador, BA, 2013.

PERICO, Rafael E. **Identidade e Território no Brasil**. Tradução de Maria Verônica Moraes Souto. Brasília: instituto Interamericano de cooperação para a agricultura, 2009

POMPONET, André Silva. **Plano plurianual participativo 2008-2011 na Bahia: uma análise**. 140f. il. 2012. Dissertação (Mestrado). Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

QUEIROZ, Z. F. de; SABINO, T. C.; SANTOS, D. **Fundamentos teóricos para uma aproximação ao estudo da Educação Profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 107–117, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.6057. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6057>.

RAMOS, Marise; CIAVATTA, M. **A era das Diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>

_____. **A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024)**. HOLOS, [S. l.], v. 6, p. 3–21, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4982. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982>. Acesso em: 2 jun. 2022.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf

_____. **Trabalho e Educação no entrelaçamento com as Políticas Públicas para a Educação Profissional de Nível Médio no Brasil Entre 2003 A 2014**. Estudos IAT, Salvador, v.3, n.2, p. 157-172, dez., 2018. p 168 <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br>

REIS, José. **"Território e sistemas produtivos locais: uma reflexão sobre as economias locais."** (1988). Disponível em: encurtador.com.br/jyLQT. Acesso em 10 de agosto de 2022.

RIOS, Sadraque Oliveira. **Desafios à categoria “Território de Identidade”: uma análise da proposta de desenvolvimento instituída pela lei baiana nº 13.214/2014**. Revista da AJURIS – Porto Alegre, v. 45, n. 145, Dezembro, 2018. 223 - 250

SÁ-SILVA, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - julho de 2009

SABINO, T. C.; J. Deribaldo G. dos Santos; Zuleide F de Queiroz. **Fundamentos teóricos para uma aproximação ao estudo da Educação Profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. V. 02. Nº 13. setembro, 2017.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012.

SANTOS, Janio. **Urbanização e produção de cidades no/do Território de Identidade Portal do Sertão**. Geografia Ensino & Pesquisa, 2020, 24, e6. <https://doi.org/10.5902/2236499438339>

SANTOS, K. S. **Políticas públicas educacionais no Brasil: Tecendo os fios.** In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE. Anais... São Paulo, 2011. p. 01-13.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: Território e sociedade no início do Século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2001. 471p.

_____. **Território e Sociedade.** Entrevista com Milton Santos. Entrevistado por Odette Seabra, Mônica de Carvalho, José Corrêa Leite. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2000 (2ª edição: 2000).

_____. **Pensando o espaço do homem,** HUCITEC, São Paulo, 1982, (3ª edição: 1991).

_____. **O retorno do Território.** In: Da totalidade ao lugar. São Paulo: Editora Da Universidade de São Paulo, 2014. 137 - 144.

_____. **Entrevista ao Programa Roda Viva.** Em 31 de março de 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xPfkIR34law>. Acesso em: 24 de abril de 2021

_____. **A rede urbana do Recôncavo.** Salvador: Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais - Universidade Federal da Bahia, Imprensa Oficial, 1959

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo.** Campinas: Autores Associados, 1999. 32º ed. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **A Pedagogia Histórico Crítica.** Canal Leituras Brasileiras. Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. de 14 de agosto de 2017. Acesso em: 06 de abril de 2021.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações,** 10a edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educação & Sociedade [online]. 2007, v. 28, n. 100 [Acessado 7 maio 2022], pp. 1231-1255. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>>. Epub 29 Out 2007. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>.

_____. **Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652795. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 10 maio. 2022.

SEMTEC-MEC. **Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas: ANAIS.** Brasília, 2003.

SILVA, Fábio Dantas de S. **O “Território” da Educação do Campo no “latifúndio” do Plano Nacional de Educação: os desafios para a garantia do direito à educação.** In: Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação. REVELLI, Vol. 12. 2020

SILVEIRA, Marcus Bernardes de Oliveira **A tradição em dois escopos: patrimônio cultural e sambas de roda**1. Rev. AntíteseS. v.8, n.16, p.279-302 , jul./dez. 2015

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa.** Caderno CRH, v.16, n.39, p.11-24, 2003a.

_____. **Ciência Política no Brasil: história, conceitos e métodos | Rio de Janeiro (2/12).** Canal ABCP. Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dOXarNxo9Ec&t=4s>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

_____. **MR5- Políticas Públicas e a Ação dos Estados na Pandemia.** Canal Mestrado Ciência Política UFCG. Youtube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ze5T3_BiV7I. Acesso em: 04 de maio de 2021.

SOUZA, Donaldo Bello de e Menezes, Janaína Specht da Silva. **Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2015, v. 23, n. 89 [Acessado 02 maio 2022], pp. 901-936. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400005>>. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400005>

SOUZA, Maria de Lourdes Costa. **Necessidades habitacionais nos municípios do Território de Identidade Portal do Sertão da Bahia.** Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/ascmpa/article/viewFile/4435/4231>. Acesso em 01 de março de 2022.

VALENTE, Ivan e Romano, Roberto. **PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?** Educação & Sociedade [online]. 2002, v. 23, n. 80 [Acessado 15 maio 2022], pp. 96-107. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>>. Epub 11 Dez 2002. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>.

● SITES

Berimbau das Antigas - <https://rubemboas.wixsite.com/berimbau-das-antigas>

DIEESE - <https://geo.dieese.org.br/bahia/territorios>.

EDUCAÇÃO BAHIA - <http://www.educacao.ba.gov.br/>

IBGE Cidades - <https://cidades.ibge.gov.br>

IPAC - <http://www.ipac.pt/>

Fala Genefax - <https://www.falagenefax.com/>

Prefeitura Municipal De Conceição Do Jacuípe - <https://www.conceicaodojacuipe.ba.gov.br/>

PNE - <https://pne.mec.gov.br/>