

**CURRÍCULO INTEGRADO: o que  
revela a práxis docente?**

**INTEGRATED CURRICULUM: What  
Does Teaching Praxis Reveal?**

**CURRÍCULO INTEGRADO: ¿qué  
revela la praxis docente?**

Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i2.64203

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Débora Gomes Gonçalves**

Mestra em Educação Científica, Inclusão e  
Diversidade

Coordenadora Pedagógica no Centro  
Territorial de Educação Profissional do  
Recôncavo, Brasil.

E-mail: [deboralg.03@gmail.com](mailto:deboralg.03@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0462-3796>

**Tatiana Polliana Pinto de Lima**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia, Brasil.

E-mail: [tatianalima@ufrb.edu.br](mailto:tatianalima@ufrb.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2896-5616>

**Resumo:** O presente artigo buscou compreender a práxis docente diante da necessidade de implementar e construir um currículo integrado em uma escola do município de Sapeaçu-BA. Para tanto, pautou-se em uma pesquisa colaborativa, utilizando como instrumentos a roda de conversa e a análise documental, dispositivos complementares para refletir acerca dos documentos curriculares que orientam o Ensino Médio Integrado na rede estadual, bem como sua implementação. Os resultados revelam que existe uma disputa/tensionamento na construção do currículo, na qual ora a Base Comum se sobressai e ora a formação técnica se destaca, demonstrando que há um caminho a se trilhar em direção a uma formação que compreenda o conhecimento de forma totalitária e complementar, ainda que em dado momento sejam necessárias divisões disciplinares, ou em campo do conhecimento. Além disso, as discussões apontam para um descompasso entre as concepções do Ensino Médio Integrado e as matrizes curriculares que norteiam o trabalho docente na rede.

**Palavras-chave:** Formação integrada. Ensino Médio Integrado. Docência.

Recebido em: 02/09/2022

Alterações enviadas em: 06/10/2023

Aceito em: 29/09/2022

Publicação em: 07/06/2023

#### Como citar este artigo:

GONÇALVES, D. G.; LIMA, T. P. P. CURRÍCULO INTEGRADO: o que revela a práxis docente?. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-14, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.64203>

**Abstract:** This article sought to understand the teaching praxis given the need to implement and build an integrated curriculum at a school in the city of Sapeaçu-BA. To do so, it was based on collaborative research, using as instruments the talking circle and document analysis, complementary devices to think over the curricular documents that guide the Integrated High School in the state network, as well as its implementation. The results reveal that there is a tension/dispute over the construction of the curriculum, from which sometimes the Common Core curriculum stands out, and sometimes the technical training does so, demonstrating that there is a path to be treaded towards training that understands knowledge in a whole and complementary way, even if the separation between subjects or fields of knowledge is necessary at a given moment. Moreover, discussions point to a mismatch between the conception of Integrated High School and the curriculum standards that direct teaching labor in the network.

**Keywords:** Integrated training. Integrated High School. Teaching.

**Resumem:** Este artículo buscó comprender la praxis docente antela necesidad de implementar y construir un currículo integrado en una escuela de la ciudad de Sapeaçu-BA. Para ello, nos basamos en una investigación colaborativa, utilizando como instrumentos la rueda de conversación y el análisis de documentos, dispositivos que se complementan para reflexionar sobre los documentos curriculares que orientan la Educación Media Integrada en la red estatal, así como su implementación. Los resultados revelan que existe una disputa/tensión en la construcción del currículo, en el que a veces se destaca la Base Común Curricular y otras veces se destaca la formación técnica, demostrando que hay un camino por recorrer hacia una formación que comprenda la saberes de manera totalitaria y complementaria, aunque a veces sean necesarias divisiones disciplinarias, o en el campo del saber. Además, las discusiones apuntan para un desajuste entre los conceptos de Enseñanza Media Integrada y las matrices curriculares que orientan el trabajo docente en la red.

**Palabras clave:** Formación integrada. Escuela Secundaria Integrada. enseñanza

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta do Ensino Médio Integrado vislumbra a superação da dualidade educacional resultante da estrutura social de classes, ancorando-se na “escola unitária” perspectivada por Gramsci (1991), que diz respeito a uma proposta de formação que integra a formação geral e a formação profissional. Desse modo, essa proposta educativa pauta-se em um currículo integrado, através do qual propõe-se a articular os conhecimentos de forma que supere a simples instrumentalização do trabalhador e fomente uma formação integral.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi legitimada, através do Decreto nº 5.154/2004, a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio; que instituiu para além da articulação da oferta, o currículo integrado. A partir deste decreto surgem dois programas concomitantes: o “Brasil Profissionalizado” em 2007 e o “Ensino Médio Inovador” em 2009. Na visão de Santos e Mutin (2017) o programa “Brasil Profissionalizado” tinha como iniciativa estimular o Ensino Médio Integrado prevendo auxílio técnico e também financeiro para que as redes estaduais estruturassem a oferta dessa modalidade, já o “Ensino Médio Inovador” remonta em sua proposta curricular, o trabalho como princípio educativo em sua dimensão “ontológica e histórica, às quais estariam relacionadas às concepções de ciência e cultura” (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 311).

É nesse contexto que as redes estaduais começam a reestruturar suas ofertas de Educação Profissional, inclusive a Rede Estadual da Bahia. Assim, com o “apoio técnico e financeiro do Programa Brasil Profissionalizado, iniciativa do governo federal” (SANTOS; MELO, 2017, p. 2), a Bahia expandiu sua oferta nessa modalidade fazendo com que a Rede, já em 2013, ocupasse o lugar de segunda maior do país.

Para a consolidação e expansão da Rede de Educação Profissional, a Bahia tornou essa modalidade política prioritária, instituindo em 2007, através da Lei nº 10.955, a Superintendência de Educação Profissional (SUPROF), que tinha por finalidade o planejamento e a coordenação de projetos dessa modalidade de ensino. A partir do ano de 2008 a rede começou a expandir a oferta de cursos de Educação Profissional por todo o Estado e instituiu os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, através do Decreto nº 11.355 de 2008. Mais tarde, a antiga SUPROF é transformada em

Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia - SUPROT, através do Decreto nº 17.377/2017, sendo uma das suas finalidades a gestão e organização dos currículos.

Pesquisas recentes sobre o Ensino Médio Integrado evidenciam que os esforços para sua implementação estão cheios de indagações conceituais e contradições, e salientam que do ponto de vista epistemológico, o trabalho coletivo inerente ao currículo integrado, pautado na interdisciplinaridade ainda é confuso, como descreve Frigotto et.al. (2014). Nesse levantamento do referido autor, as investigações sistematizadas em 29 teses e dissertações, apontam para esforços para implementação desse currículo, entretanto ainda repletos de perguntas, dilemas e dúvidas concernentes a sua práxis.

Isso nos remete à longa tradição autoritária dos currículos, e torna possível considerar que entre as concepções e a implementação curricular, existe uma longa trajetória, que perpassa sobretudo pelos docentes, sujeitos autores/atores de currículo, conforme destaca Macedo (2013). Considerando estes sujeitos, Macedo (2011), salienta que o currículo não pode ser pensado apenas como dispositivo a ser aplicado, configurando-se enquanto escolha “sociotécnicas, epistemológicas, éticas e políticas que toda relação com o conhecimento eleito formativo” (MACEDO, 2011, p. 42).

Diante das considerações do autor supracitado, e retomando os levantamentos feitos pelo e Frigotto et.al. (2014), compreendemos que as investigações acerca do currículo integrado enquanto dispositivo estruturante da proposta de Ensino Médio Integrado, são essenciais para que se identifique fragilidades e possibilidades para sua efetivação, por esse motivo o presente estudo tem como objetivo “Compreender a práxis docente diante da necessidade de implementar e construir um Currículo integrado em uma escola de Sapeçu-BA”.

O interesse por esse estudo surgiu da observância das inquietações dos docentes e da coordenação pedagógica diante da necessidade de construir e implementar o currículo integrado na escola. As dúvidas e dilemas surgem a partir da transformação da escola em Centro Territorial de Educação Profissional, através da qual o currículo de base comum passou a ser articulado com disciplinas de formação técnica dos diferentes cursos que a unidade passou a ofertar. Com isso, o corpo docente, de posse das matrizes curriculares e do Currículo Bahia: Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia, precisou ao passo que conheciam a proposta também implementá-la.

Diante disso, buscamos através deste artigo desvelar os desafios, inquietações e dilemas que os docentes da unidade encontram na construção e implementação do currículo integrado, apontando como a formação acadêmica contribui para uma visão compartimentada do conhecimento, ressoando na práxis curricular, na qual os docentes demonstram dificuldades em criar um diálogo entre os diferentes campos do conhecimento, sobretudo entre os da base comum e os da formação técnica. Além disso, refletimos junto aos docentes as contradições entre a proposta de integração curricular e as matrizes curriculares adotadas pela rede estadual, apontando a hiperdivisão disciplinar como mecanismo de fragmentação do conhecimento, o que diverge da própria concepção do Ensino Médio Integrado.

Por isso, este estudo é uma pesquisa qualitativa, haja vista que “busca a interpretação em lugar da mensuração, as descobertas em lugar das constatações” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30). Assim, estrutura-se enquanto pesquisa colaborativa, tendo em vista que o foco da investigação é o currículo real, a partir do qual propomos uma reflexão, compreendendo os docentes enquanto sujeitos dessa construção, como propõe Ferreira e Ibiapina (2011) apud Bandeira, (2016). Para que as reflexões e experiências curriculares pudessem emergir, a roda de conversa foi o dispositivo no qual nos apoiamos sendo mediada pela pesquisadora e tendo seis docentes como colaboradores.

Para potencializar as reflexões, foram selecionados docentes dos diferentes campos do conhecimento, dentre eles docentes que atuam com disciplinas da formação técnica. Desse modo, ao longo do artigo, para preservar o anonimato dos colaboradores, os seus nomes foram substituídos por nomes de comunidades atendidas pela escola.

Esse artigo foi estruturado em três seções. A primeira consiste na introdução do artigo, na qual foi apresentada o objetivo do artigo, a metodologia da pesquisa, bem como sua justificativa. A segunda seção, constitui-se como o referencial teórico, a partir do qual discutiremos e analisaremos a práxis dos

docentes na integração curricular. A terceira, na qual apresentamos e discutimos os desafios, inquietações e possibilidades na construção do currículo integrado e por fim, as considerações finais.

## 2 CURRÍCULO INTEGRADO: horizontes para a superação do dualismo educacional

A proposta de Ensino Médio Integrado, para além de uma oferta concomitante de Ensino Médio e Educação Profissional, carrega em seu bojo o currículo integrado, política e epistemologicamente necessário para a superação da visão de que se forma para a cidadania ou para a vida produtiva, ao passo que rompe com o pressuposto de que o currículo deveria pautar-se em uma formação humanística ou em uma formação científica e tecnológica, como declara Ramos (2005).

Para analisar o currículo é preciso refletir acerca do trabalho enquanto primeira forma de produção da existência humana, pertencendo à sua natureza ontológica e histórica e que, dentro do modo de produção capitalista, se configurou como trabalho assalariado, onde os sujeitos vendiam sua força de trabalho a outrem. O desenvolvimento do capitalismo torna cada vez mais específicas as características dessa força de trabalho que será vendida, requerendo cada vez mais uma formação especializada da classe trabalhadora para o atendimento das demandas produtivas (RAMOS, 2005).

Ramos (2005) destaca que a escola passou a ser requerida para capacitação profissional em vista dessa necessidade de formação cada vez mais especializada. Desse modo, o ensino científico e tecnológico ganhou destaque para o suprimento das demandas produtivas de qualificação, pautando-se na divisão social do trabalho, na qual as funções de maior complexidade passam a ter uma preparação mais completa, ao passo que as funções de menor complexidade passam a ter uma formação mais utilitarista e pragmática.

Esses padrões de eficiência vão reverberar no trabalho educativo, e irão convergir, conforme Silva (2020), com o momento em que o currículo vai aparecer pela primeira vez como objeto específico de estudo, pensado como um dispositivo técnico que fosse capaz de traçar objetivos, métodos e avaliar a “adaptação” dos sujeitos à vida social e produtiva, tendo como base os padrões tayloristas-fordistas. Nesse sentido, o autor considera que o currículo, apoiando-se em Bobbit (1918), passa a plasmar os processos industriais e administrativos, em vista dessa regulação e formação dos indivíduos para o atendimento das demandas do mercado capitalista.

Ramos (2005) chama atenção para o fato de que, desde esse período, o currículo passa a dar destaque a uma formação baseada em competências para tornar o sujeito empregável, baseada em uma certificação teórico/prática sobre a qual não haveria espaço para autoformação. Assim, buscou-se uma teorização da formação através dos constructos científicos, organizados de forma disciplinar, sem se ter o cuidado em não fragmentar os conteúdos, tendo em vista que suas raízes estavam fincadas na visão positivista e taylorista.

Desse modo, Macedo e Lopes (2002) apud Macedo (2017) afirmam que a “organização disciplinar do currículo funciona, assim, como um *arquétipo*<sup>[1]</sup> da compartimentação do conhecimento na sociedade moderna” (p. 49), ou seja, os autores consideram que a hiperespecialização através das disciplinas tem suas raízes nas estruturas sociais e econômicas, pois ainda que as disciplinas escolares não sejam uma literal tradução das disciplinas científicas, é inegável que as primeiras possuem a sua identidade, através da qual a organização dos saberes está relacionada a uma reprodução social. Para além disso, Macedo (2017) diz que a natureza fragmentada que constitui os currículos instaura também um isolamento entre os atores/autores sociais do currículo, concentrando-os nos seus campos disciplinares e dificultando os debates e reflexões acerca das complexidades sociais.

Como contraponto dessa visão de formação fragmentada em disciplinas com base em competências, adotadas inclusive nas diferentes diretrizes e políticas curriculares, surge a proposta de um currículo integrado, que incorpora em seu conceito elementos de duas análises, a de Santomé (1998) e a de Bernstein (1981), respectivamente:

1. O currículo integrado tem sido utilizado como tentativa de contemplar uma visão global do conhecimento e de promover maior parcela de interdisciplinaridade na sua construção. Segundo ele, o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade

acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. [...] A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre disciplinas e formas de conhecimentos nas instituições escolares.

2. Segundo esse autor, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que os abrandamentos da classificação do conhecimento escolar promovem maior iniciativa dos professores e alunos, mais integração dos conhecimentos escolares com os saberes cotidianos, combatendo assim a visão hierárquica e dogmática do conhecimento (RAMOS, 2005, p. 113-114).

Assim, Ramos (2005) salienta que a proposta de currículo integrado incorpora os elementos destacados por esses dois autores, ao definir que a formação deve ter como finalidade possibilitar que os sujeitos possam compreender a realidade para além do fenômeno, percebendo-se dentro dele e compreendendo suas implicações sobre a vida social. Desse modo, a autora diz que os conteúdos não devem ter fim em si mesmos e também não devem ser utilizados como insumos para o desenvolvimento de competências, indo para além, contribuindo para que os sujeitos possam se apropriar da realidade histórica, social e material na qual estão inseridos.

Para tanto, essa concepção de currículo integrado é sustentada, conforme Ramos (2005), em dois pressupostos:

O primeiro deles é a concepção de homem como ser histórico- social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. [...] Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

O segundo princípio é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode se relacionar compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1987) (RAMOS, 2005, p. 114).

Juntam-se a esses pressupostos supracitados um de caráter epistemológico, que para a autora é a compreensão de que a totalidade é composta de partes e para que o conhecimento se constitua em sua totalidade faz-se necessário aprofundar-se nessas partes. Nesse sentido, de acordo com Ramos (2011), o currículo integrado é pensado como relação entre o todo e as partes, assim:

[...] as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2011, p. 776).

Por esse motivo, o conceito de interdisciplinaridade é muito caro para a compreensão do currículo integrado, haja vista que ambos se colocam para além de uma estratégia didática e metodológica, defendendo, conforme Frigotto (2008), que tanto do ponto de vista de produção quanto do ponto de vista de ensino o conhecimento funda-se em seu caráter dialético diante da realidade social, ou seja, ao mesmo tempo em que ele impõe uma delimitação para aprofundar-se no conhecimento de determinado problema, não pode abandonar as múltiplas variáveis que também o determinam. Por esse motivo, Frigotto (2008) defende que embora tenha necessidade de delimitação, o conhecimento se impõe em



sua totalidade que é imperativamente indissociável a ele. Desse modo, o autor destaca que:

Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

Ou seja, o currículo integrado constituinte da proposta de Ensino Médio Integrado carrega para dentro da escola uma visão que transcende a natureza didático-metodológica, sua proposta problematiza a natureza do conhecimento desde a sua produção e enfatiza na escola a necessidade de compreendê-lo enquanto totalidade social. Portanto, pretende que a escola seja capaz de fomentar uma educação que garanta aos sujeitos aprenderem os fenômenos a partir de sua particularização, ao mesmo tempo em que percebe sua amplitude material e social.

Frigotto (2008) diz que a integração se caracteriza como necessidade e ao mesmo tempo como problema, haja vista que a natureza da sociedade de classes engendra na construção e no processo de ensino-aprendizagem características e fragmentações para criar condições de dominação, exclusão e alienação para que se mantenham as estruturas de classe. Desse modo, o grande problema que se impõe à interdisciplinaridade e ao mesmo tempo ao currículo integrado é o desafio de contrapor-se à natureza de uma produção de conhecimento que politicamente se coloca na manutenção dos status sociais. Assim, fazer currículo em uma perspectiva contra-hegemônica precisa partir da tomada de consciência de que o conhecimento não é neutro e, portanto, a escolha e os movimentos curriculantes precisam partir dessa consciência.

Ademais, Ramos (2005) considera que os conhecimentos gerais e técnicos inerentes ao Ensino Médio integrado só irão se distinguir em suas metodologias e historicamente, mas do ponto de vista epistemológico esses dois campos formam uma unidade, que devem ser pensados e integrados a partir do mesmo princípio de totalidade.

Nesse sentido, Ramos (2008a) compreende o Currículo Integrado como caminho para a materialização da integração entre a formação geral e a formação técnica, condição tão necessária para a travessia do dualismo educacional para a educação unitária. Para tanto, a autora considera três eixos imprescindíveis para organização curricular: o trabalho como princípio educativo, a cultura e a ciência.

Cabe destacar que a integração entre conhecimento geral e conhecimento específico para o fazer profissional vislumbra, para Ramos (2008a), que os conhecimentos técnicos não sejam abordados de forma meramente instrumental, mas que possam se integrar a uma compreensão histórico-cultural do “processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas” (RAMOS, 2008, p. 116). Desse modo, a autora salienta que em um currículo integrado nenhum conhecimento pode ser considerado apenas como geral, considerando que historicamente são construídos para e a partir de demandas produtivas e sociais. Do mesmo modo, nenhum conhecimento é puramente específico, tendo em vista que os conceitos relativos aos processos produtivos não estão desvinculados das ciências e das linguagens dentro dos seus tempos históricos.

Feito esse adendo, o trabalho, a cultura e a ciência são considerados como eixos centrais na organização do currículo, já que são constituintes do próprio conhecimento, tendo em vista que o trabalho em seu sentido ontológico é, para Ramos (2008a), “práxis humana e a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens” (p. 115). Este, por sua vez, subsidia a compreensão da própria produção científica e tecnológica enquanto formas de produção da existência e transformação da natureza, ao passo que permite compreender as construções humanas em seu caráter cultural.

Ramos (2008a) ainda salienta que enquanto organização e seleção de conhecimentos com intencionalidades formativas, o currículo pode ser organizado de diferentes formas: disciplinas, módulos, projetos, dentre outros, sendo assim, o eixo norteador da proposta de um currículo integrado à organização relacional dos diferentes campos do conhecimento.

### 3 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO

Como já mencionamos anteriormente, buscamos compreender a implementação e construção do currículo integrado a partir das experiências dos docentes de uma escola de Sapeçu-BA. Para isso, realizamos rodas de conversa pensadas como dispositivos de reflexão e de colaboração entre docente e pesquisadora. Enquanto Pesquisa Colaborativa, o propósito das rodas era proporcionar uma análise e discussão da realidade concreta dos docentes, no que concerne ao currículo e assim conduzir a uma reflexão de uma ação/prática como defende Freire (2020). Iniciamos os diálogos, a partir da concepção dos docentes a respeito do currículo, e em seguida tratamos das especificidades do currículo integrado.

Quando delimitamos as discussões para o currículo integrado, os docentes foram unânimes em dizer que a proposição de currículo integrado diz respeito a uma vinculação do currículo da base e da área técnica, de modo que os conhecimentos dialoguem para uma aprendizagem mais integradora. Entretanto, algumas problemáticas foram levantadas e descritas por alguns docentes:

Não é uma coisa fácil porque vem de uma formação acadêmica também (aí eu tô falando da minha formação acadêmica enquanto professor licenciado de Biologia) pensar esse currículo integral; ele não foi pensado, não foi articulado em nossa graduação (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

A gente entra no estado para ser professor da disciplina da qual a gente foi formado, mas a gente é obrigado a trabalhar com outras disciplinas para garantir empregabilidade. Então você descobre como trabalhar com aquela disciplina na sala de aula e a gente está fazendo isso. Notório Saber (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Murici).

As narrativas supracitadas evidenciam duas problemáticas que reverberam na construção do currículo integrado. A primeira diz respeito à fragmentação na construção de conhecimento e na formação e a segunda diz respeito à precarização do trabalho docente em função do funcionamento do currículo proposto.

Trataremos a priori da primeira problemática de cunho formativo. No dizer de Ramos (2008a), os docentes das diferentes áreas foram formados a partir da concepção positivista da ciência, na qual a ciência foi fragmentada e hierarquizada em diferentes campos. Essa fragmentação deu conta de conceber objetos de estudos específicos, buscando aprofundamentos em seus campos epistemológicos sem os considerar em suas totalidades. Por esse motivo, Macedo (2011) considera que:

Aprendemos a olhar o mundo em pedaços e de maneira incomunicável, a não compreender totalizações relacionais em movimento, como são a vida, a sociedade, a educação, a escola, um ser em formação etc. É aí que entendemos o mundo via nossos currículos como pedaços de geografia, pedaços de história, pedaços de biologia... (p. 20).

Ao perceber uma fragilidade em sua própria formação, o docente trouxe em tela uma das principais problemáticas quando se trata de integração curricular, pois a fragmentação que nos atravessa na nossa formação se constitui muitas vezes uma barreira para pensar e construir práticas pedagógicas que ponham em diálogo os conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento.

Desse modo, considerando a integração em seu propósito formativo, é possível deduzir que essa fragmentação que perpassa a formação do professor e chega às salas de aula, tem intenções políticas e sociais. Macedo (2011) faz um alerta e defende que “a simplificação também pode ser social e culturalmente perversa, na medida que aceita tomar a parte pelo todo, alienando-se num fragmento como uma pretensa verdade totalizada e agindo segundo ela” (p. 21).

Por outro lado, embora a formação fragmentada em disciplinas tenha um caráter positivista e precise ser repensada a partir da proposição de formações que ponham em diálogo os diferentes campos de conhecimentos, ainda que os docentes se aprofundem nas especificidades de suas disciplinas, é preocupante que a docência aconteça fora de suas áreas de habilitação e sem formação adequada dos professores. Isso sem dúvida pode provocar um processo de esvaziamento dos currículos, ainda mais quando se pretende uma integração curricular.

Ao prosseguirmos nos diálogos sobre os atos de currículo pensados para a integração curricular, os docentes destacaram alguns momentos em que buscaram promover essa integração, sendo possível perceber esforços para que esse conhecimento seja posto em diálogo. Entretanto, os próprios docentes destacam que ainda existe um engessamento das disciplinas da Base Comum em relação às da área técnica, e vice-versa, como se fossem conhecimentos distintos, o que, na visão deles, impossibilita dizer que há de fato uma integração. A transcrição abaixo mostra exemplos de tentativas de integração e as análises feitas pelos próprios docentes.

No meu caso, sou professora de História, mas já passei por várias disciplinas, inclusive as da área técnica, o que eu vejo é que há uma separação das disciplinas da base e as disciplinas da área técnica. [...] Até quando você vai pesquisar as ementas dos cursos, os próprios assuntos sugeridos nas ementas, elas não trazem essa integração. Então, quando a gente vai falar do mundo do trabalho, a gente fala mais mesmo do mundo das disciplinas da área técnica. Então eu, como professora de História, o que eu faço dentro dessas disciplinas é contextualizar mesmo com a questão histórica, do trabalho... quando eu dou aula nas disciplinas do mundo do trabalho aí eu vou contextualizar historicamente o que foi o trabalho (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Tapera).

A reflexão feita pela primeira docente está diretamente relacionada à formação fragmentada que nos faz ver os fenômenos estudados de forma compartimentada, como já destacamos anteriormente, e no âmbito do currículo integrado cria a falsa concepção de que são campos de conhecimentos distintos. Entretanto, Ramos (2008a) salienta que a compreensão e implementação do currículo integrado precisa se ancorar na compreensão de que os conhecimentos gerais só se sustentam se estudados de forma a compreender as forças produtivas que lhes são subjacentes, ao passo que os conhecimentos técnicos só poderão ser compreendidos e sustentados a partir da compreensão do contexto de produção e aplicabilidade social.

Vale destacar que, embora os docentes não tenham passado por formação continuada durante a implementação do currículo integrado, as discussões realizadas na roda de conversa possibilitam inferir o trabalho de pesquisa e reflexão docente no sentido de fazer a integração acontecer, possibilitando ver os atos de criação curricular destes, em meio às errâncias e itinerâncias solitárias.

Em dado momento da roda de conversa, os professores começaram a refletir sobre a contradição que existe na proposição do currículo integrado e na organização das matrizes que determinam as disciplinas que os alunos devem cursar ao longo dos três anos de Ensino Médio. Inserimos abaixo fragmento da matriz de um dos cursos ofertados pelo Centro para melhor compreendermos a pertinência da fala dos docentes.

Figura 1 – Fragmento da Matriz Curricular do Curso Técnico em Administração



Formação Profissional - FP							
Economia e Mercado	0	0	1	40	0	0	40
Gestão e Impactos Sócioambientais	0	0	1	40	0	0	40
Fundamentos da Administração	1	40	0	0	0	0	40
Administração do Terceiro Setor	0	0	0	0	1	40	40
Gestão de Pessoas	0	0	1	40	0	0	40
Direito Aplicado	0	0	0	0	1	40	40
Administração Mercadológica	0	0	0	0	1	40	40
Contabilidade Geral	1	40	0	0	0	0	40
Gestão de Operações Logísticas	0	0	0	0	1	40	40
Gestão de Qualidade	0	0	0	0	1	40	40
Administração Financeira	0	0	0	0	2	80	80
Sistema de Informações Gerenciais	0	0	0	0	2	80	80
Contabilidade Gerencial e de Custos	0	0	1	40	0	0	40
Inglês Instrumental	0	0	1	40	0	0	40
Português Instrumental	1	40	0	0	0	0	40
Métodos e Técnicas Administrativas	0	0	2	80	0	0	80
Gestão de Produtividade	0	0	2	80	0	0	80
<b>Sub Total</b>	<b>3</b>	<b>120</b>	<b>9</b>	<b>360</b>	<b>9</b>	<b>360</b>	<b>840</b>
<b>MTC+PE I+PE II+Estágio ou TCC</b>							

Fonte: SUPROT (2019).

Sobre a matriz e sua contradição em relação à pretensão de currículo integrado, os docentes tecem algumas críticas:

Às vezes você tem um excesso de disciplina, mas que uma só disciplina daria conta de um determinado conteúdo porque justamente você vai acabar contextualizando integrando o currículo de outras formas com outras temáticas (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

Aqui inclusive tem disciplinas que não dá nem para imaginar serem ministradas por professores diferentes, por exemplo, eu estava no terceiro ano na terceira série de administração com gestão de pessoas e produtividade estava dando para trabalhar direitinho. Só que gestão de pessoas foi para outro professor. Ai quando você vai trabalhar a gestão da produtividade sem gestão de pessoas acaba que a disciplina fica perdendo um sentido [...] você já não sabe até onde você pode ir porque ele está ministrando na outra disciplina (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Laranjeiras).

As falas dos docentes evidenciam um descompasso entre a proposta de integração e as matrizes que orientam a oferta dos cursos. A hiperdivisão do currículo em várias disciplinas que comungam inclusive conteúdos e a restrição destas a uma hora/aula semanal denotam um descompasso com a própria proposta de integração do currículo, sendo possível concluir que esta divisão não diz respeito à possibilidade de um aprofundamento sobre temas específicos, tendo em vista que algumas temáticas atravessam várias disciplinas.

Obviamente a integração curricular não significa a extinção das disciplinas no currículo, mas ela pressupõe que os conceitos e os conteúdos destas vão ser aprendidos em um sistema relacional que aponta para uma totalidade dos fenômenos, como descreve Ramos (2008b). Por outro lado, a divisão excessiva das disciplinas pode fragmentar conceitos e conteúdo, tornando-os meros insumos para aprendizagens específicas, condição que não dialoga com a concepção de currículo integrado, tendo como base o princípio da politecnicidade e a educação omnilateral.

A supervisão das disciplinas reverbera de duas maneiras na construção do currículo integrado:

Eu percebo que hoje uma das maiores dificuldades que nós temos é o número de disciplinas. A gente da área técnica tem um número de disciplinas muito grande. E isso acaba dificultando o trabalho da gente no sentido de avançar nessa discussão de ensino integrado entre as outras das outras áreas porque a gente já tem uma dificuldade tão grande de conseguir dar conta desse número de disciplinas e ali cada disciplina tem às vezes uma aula na semana e dentro

dessa aula você precisa estabelecer todas as necessidades que a disciplina demanda de fazer atividade, de dar assunto, isso acaba consumindo todo o tempo da gente. Na minha perspectiva ao analisar a ementa dos cursos, eu acredito que algumas disciplinas poderiam ser integradas. Por exemplo: marketing. Eu pegava todas as disciplinas de marketing e conseguia me integrar ali. Se tivesse três disciplinas ali naquela turma que fossem relacionadas com a área de marketing, essas disciplinas deveriam ser trabalhadas naquele ano pelo mesmo professor (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Laranjeiras).

Assim, a professora reafirma o número excessivo de disciplinas como barreira para se pensar a integração curricular e aponta ao mesmo tempo para a precarização do trabalho docente ao assumir um número muito grande de disciplinas para fechar sua carga horária. Para além disso, os docentes consideram que o trabalho de integração fica comprometido por dois fatores essenciais:

1) A contratação por seleções Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) cria um fluxo contínuo de professores atuando na escola e limita a continuidade do trabalho pedagógico, sendo necessária contínua reapropriação dos profissionais da identidade da escola, de seus sujeitos e da perspectiva de integração curricular.

Só uma coisa que eu lembrei aqui que eu acho que também interfere nesse trabalho de integração, é a mudança de professores, a chegada e saída de professores, esse fluxo, esse movimento que o centro técnico promove a partir das demandas que são apresentadas dos cursos, isso também traz um desequilíbrio nessa construção desse trabalho [*Não existe concurso para professor efetivo da área técnica na rede estadual*] Grifo nosso (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Jenipapo).

2) Outro aspecto levantado como entrave na integração curricular diz respeito à formação inicial docente. Os Centros possuem professores licenciados e professores bacharéis, vinculados ao curso da área de sua formação. Nas discussões, a ausência de uma formação didática e o fato de em grande medida os docentes da área técnica terem sua primeira experiência docente nos Centros foram levantados como dificultadores dessa ação.

Existem outras coisas. Eu acho que a falta das disciplinas pedagógicas para o pessoal da área técnica, eu acho isso um ponto dificultoso na hora da discussão. Se a gente for avaliar quando eles fazem análise do nosso corpo discente a gente encontra uma dificuldade nessa análise pedagógica, nessa análise de aprendizagem mesmo, esse perfil, acho que eles acabam trazendo um discurso muito mais incidente na perspectiva cognitiva dos nossos estudantes ou então da falta de interesse deles (Trecho da roda de conversa com os docentes da unidade - Prof. Macaúbas).

A análise feita pelos docentes converge com a compreensão de Alves (2020), que considera que a contratação de professores bacharéis no Ensino Médio Integrado alinha-se à perspectiva de notório saber, através da qual estes são autorizados a lecionar sem ao menos terem uma formação pedagógica, condição que precariza tanto a força de trabalho destes, quanto pode repercutir na qualidade do ensino e articulação curricular. Assim, a autora salienta:

Ter conhecimento técnico não pode ser suficiente para atuação em sala de aula pois para ensinar bem é necessário conhecer os fundamentos dos processos didáticos que facilitam o entendimento por parte do aprendente; é preciso adquirir os elementos conceituais necessários para a reflexão sobre a função social da escola; é fundamental possuir uma noção, ainda que panorâmica, sobre a legislação e a literatura educacional com as concepções atuais sobre planejamento educacional, avaliação da aprendizagem, inclusão educacional etc. Essa preparação didático-pedagógica só acontece em cursos de licenciatura (ALVES, 2020, p. 68).

Os docentes demonstram em suas narrativas a consciência da potencialidade do currículo integrado, e possibilitam verificar através das suas narrativas os atos de currículo na direção dessa concepção. Entretanto, existem condições, gradeamentos curriculares oriundos das próprias políticas de currículo, agregadas a outras políticas que dificultam a vivência e construção de forma mais fluida dessa integração.

Quando buscamos compreender a integração a partir do PPP da escola, investigando as concepções que estão expressas nele, encontramos o pressuposto de currículo por competência como perspectiva para o desenvolvimento profissional no Ensino Médio Integrado, ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Fizemos um recorte do documento para que seja possível visualizar essa compreensão:

Figura 2 – Dimensão Curricular

Para alcançar o desenvolvimento de tais aptidões o currículo por competências surge como poderoso propulsor para a integração dos conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao mundo do trabalho, sendo assim norteador dos processos de ensino e aprendizagem dessa unidade. Assim, a articulação entre conteúdos inerentes ao Ensino Médio e ao Ensino Técnico profissional podem ser melhor articulados, tendo em vista a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e contextualizado, mesmo quando se atende em nível subsequente.

Desta forma, Segundo Irigino (2002) essas competências podem ser entendidas como potencializadoras de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo e em situações vinculadas com a realidade.

Fonte: PPP da escola (2019).

Ramos e Ciavatta (2012b) refletem que a proposição de diretrizes curriculares com base nas competências vislumbra um “trabalhador competente e adaptado” (p. 21) sob a mesma égide tecnicista do capitalismo, porém com um espírito inovador. Assim, para as autoras, os componentes curriculares são pensados a partir de saberes (saber fazer, saber ser, saber conviver), nos quais esses saberes são mobilizados para a resolução de problemas na atuação profissional, visando eficiência e eficácia. Todavia, a proposição de integração existente no documento elaborado como contraproposta da diretriz supracitada apontava para uma outra direção:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (BRASIL, 2010, p. 40).

Assim, a concepção de currículo integrado tem como premissa o trabalho enquanto princípio educativo, através do qual os sujeitos serão formados para a “compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012b, p. 25).

O Currículo Bahia também aponta, ainda que superficialmente, para essa premissa: “a pertinência, o significado, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas” (BAHIA, 2017, p. 43).

Ou seja, embora as concepções de currículo integrado sejam vistas como antagonistas à proposição de currículo por competências, este tem ocupado contraditoriamente as diretrizes e orientações para a Educação Profissional, estando inclusive nos currículos da escola. Fato esse que justifica inclusive o desconhecimento dos docentes do trabalho como princípio educativo enquanto eixo estruturante da integração.

Assim, podemos inferir que o desconhecimento da concepção do trabalho como princípio educativo, eixo estruturante da proposta de integração curricular, configura-se como um das principais fragilidades de fazer o currículo da unidade escolar, tendo em vista que essa concepção engendra a compressão de interdisciplinaridades dos fenômenos sociais e ainda diz respeito à complementaridade dos conhecimentos gerais e específicos dentro da formação dos sujeitos, reforçando assim o que os docentes identificam como problemática nas suas ações circulantes: ausência de formação específica para atuação na Educação Profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo aponta que na visão dos docentes a fragmentação da formação que perpassa a construção do conhecimento nas licenciaturas e bacharelados, e que se ancora em uma formação especializada com pouco diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, ressoa na construção do currículo integrado, sendo uma das barreiras na construção coletiva de uma práxis na qual os conhecimentos são colocados de forma relacional.

Além disso, as narrativas expressam um “dualismo” entre conhecimentos gerais e técnicos, sendo poucas as narrativas que dão conta de perceber que o trabalho enquanto princípio educativo ancora-se na compreensão de que os conhecimentos gerais foram e são produzidos tendo como pano de fundo as necessidades produtivas, assim como os conhecimentos técnicos nascem para atender as demandas sociais, sendo ambos conhecimentos imbricados.

Esse dualismo cria um ambiente de “disputa” na construção do próprio currículo da unidade, já que a visão desintegrativa do conhecimento propicia uma preocupação na sobreposição dos campos de conhecimento. Assim, de um lado tem-se a preocupação de construir um currículo que tenha na base uma estruturação para a melhor compreensão do mundo do trabalho, propondo-se uma inserção crítica no mercado produtivo; do outro, uma preocupação em construir um currículo instrumentalista, no qual se objetiva a inserção imediata no mercado como condição de terminalidade. Assim, é possível concluir que a fragmentação na compreensão do conhecimento instaura uma disputa entre concepções na construção do currículo.

Nas frestas dessa disputa, a visão de totalidade vai se afirmando, criando espaços e mobilizando conhecimentos específicos para entender a totalidade social e conhecimentos gerais, e para compreender os processos produtivos, disputando espaços e autorizando-se a reagrupar o que a fragmentação organizou “em gavetas” separadas. Portanto, buscando uma travessia do conhecimento encaixotado, incomunicável, para o conhecimento dialógico, entre si e entre a materialidade da vida. Para isso, os docentes apontam para a necessidade de reuniões coletivas, para que as concepções divergentes dialoguem, disputem e criem um currículo escolar que traduza as concepções e princípios do Ensino Médio Integrado.

A crítica docente e a reflexão sobre a prática precisam constituir e ganhar espaço nos momentos de planejamento das unidades. Assim, ainda que a rede estadual defina momentos de planejamento por

área do conhecimento, a integração só será possível a partir de planejamentos coletivos que permitam a integração das pessoas que constroem o currículo. Desse modo, consideramos imperativo que a Educação Profissional da Bahia considere em seu calendário, e na organização pedagógica, momentos coletivos de todos os campos de conhecimento, para que a partir da visão de cada área específica se construa um projeto de educação mais sólido e interdisciplinar.

A interdisciplinaridade se faz no diálogo dos campos de conhecimento e se faz também a partir das relações, nas quais os docentes dialogam e propõem estratégias para que os diferentes conteúdos e conceitos se atravessem para a compreensão de um fenômeno que foi objetivado. Para que se tenha essa consciência coletiva do engendramento entre conhecimento geral e específico, que dialoguem e apropriem-se de realidades concretas, faz-se urgente que a Secretaria de Educação e a SUPROT empreendam processos de formação continuada do corpo docente para se pensar o Ensino Médio Integrado e suas concepções.

Pesquisar currículo é perceber disputas, tensões e apreender os sujeitos que se implicam com ele. Assim, as reflexões acerca do currículo integrado não devem se encerrar aqui, precisam prosseguir, objetivando identificar fragilidade e potencialidades experienciais para uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ursulina. Ataíde. et al. Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 62-79, 30 ago. 2020
- BAHIA. **Currículo Bahia**: Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia. Bahia, 2018.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Diálogo sobre Atividade Intelectual e Material na Colaboração: a que provém este livro? In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: Edufpi, 2016 p. 21-30.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 305-313.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 11-37, jan. 2012b
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan. 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise; GOMES, Cláudio. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICOPEDAGÓGICAS, 2010, **Anais**. Rio de Janeiro. Fiocruz, 2014. p. 11-18.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato**: para compreender, entender e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017
- SANTOS, Aline de Oliveira Costa; MELO, Roberto da Cruz. O Desafio Pedagógico da Política de Integração no Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador/Bahia. In: IV COLÓQUIO NACIONAL E I COLOQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 5., 2017, Natal. **Anais** [...], 2017.
- SANTOS, Aline de Oliveira Costa; MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Educação Profissional Integrada na Rede



Pública Estadual da Bahia: a experiência do centro territorial da região metropolitana de Salvador. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38, DEMOCRACIA EM RISCO: A PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTEXTO DE RESISTÊNCIA, São Luiz, 2017. **Anais [...]**, São Luiz: Ufma, 2017. p. 1-17.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias curriculares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008a. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 02 dez. 2020.

RAMOS, Marise. Currículo integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da Educação Profissional Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Epsjv, 2008b. p. 114-118.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302011000300009>.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).