

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Elias Pedro Rosa

ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
Desafios da Articulação com a Educação Profissional no IFMG/SJE

Diamantina

2017

Elias Pedro Rosa

ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

Desafios da articulação com a Educação Profissional no IFMG/SJE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Keila Auxiliadora de Carvalho
Coorientador: Prof. Dr. Luciano Magela Roza

Diamantina

2017

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 – 2618.

R788e

Rosa, Elias Pedro

Ensino Médio Integrado: desafios da articulação com a Educação Profissional no IFMG/SJE / Elias Pedro Rosa. – Diamantina, 2018. 209 p. : il.

Orientadora: Keila Auxiliadora de Carvalho

Coorientador: Luciano Magela Roza

Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2017.

1. Políticas públicas. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Educação Profissional. 4. Técnico em Agropecuária. 5. Projeto pedagógico de curso. I. Carvalho, Keila Auxiliadora de. II. Roza, Luciano Magela. III. Título. IV. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 373

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ELIAS PEDRO ROSA

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Desafios da Articulação com a
Educação Profissional no IFMG/SJE.**

Dissertação apresentada ao
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - STRICTO SENSU,
nível de MESTRADO como parte dos
requisitos para obtenção do título de
MAGISTER SCIENTIAE EM
EDUCAÇÃO

Orientador : Prof.^a Dr.^a Keila
Auxiliadora De Carvalho

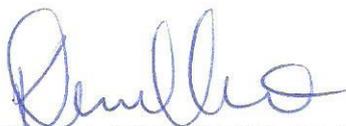
Data da aprovação : 15/12/2017



Prof. LUIZ FERNANDO RODRIGUES LOPES - UFVJM



Prof.^a Dr.^a DAYSE LUCIDE SILVA SANTOS - IFNMG



Prof.^a Dr.^a KEILA AUXILIADORA DE CARVALHO - UFVJM

AGRADECIMENTOS

A Deus, antes e acima de tudo, pela saúde e alegria de viver.

Ao meu pai (*in-memoriam*), minha mãe, meus irmãos e toda minha família, pelas orações.

À esposa e filhas, pelo amor e compreensão.

Ao IFMG, pelo afastamento para capacitação e apoio financeiro.

Ao *campus* SJE e à UFVJM, pela respectiva coparticipação e participação na pesquisa.

Ao Grupo de Estudos de História e Desenvolvimento Regional do IFMG/SJE, pela leitura e considerações sobre o pré-projeto dessa pesquisa.

Aos sujeitos dessa pesquisa, por compartilhar suas memórias.

À orientadora, coorientador e membros da banca, pelas leituras, críticas e sugestões.

Aos amigos, colegas de trabalho e de curso, pelo apoio e torcida.

A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os profissionais da educação. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo de pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada (GAMBOA, 2007, p. 45).

RESUMO

A dualidade estrutural instalada na educação brasileira tem provocado discussões sobre as políticas públicas educacionais, em particular, sobre os rumos do ensino médio articulado à Educação Profissional. Foco da maior expressão desse dualismo, esse nível de ensino guarda grandes evidências de contradição entre a formação geral e a preparação para o trabalho. Contra essa dualidade reinventada pela Medida Provisória nº 746/16 e transformada na Lei nº 13.415/17 que institui o ensino médio integral, a presente pesquisa retoma o debate sobre a articulação entre a formação geral e a formação específica no sistema educacional a partir dos contornos críticos que ela tem ganhado na última década entre educadores e intelectuais brasileiros. A pesquisa debate as reformas na educação profissional técnica de nível médio que culminaram com a instituição do Ensino Médio Integrado pelo Decreto nº 5.154/04, em substituição à formação fragmentada posta pelo Decreto 2.208/97. Diante desse embate é que o Curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo Instituto Federal de Minas Gerais no *Campus São João Evangelista*, tornou-se foco dessa pesquisa. Em sua natureza qualitativa, a pesquisa utiliza-se das fontes documental e oral com o objetivo de analisar os desafios da articulação entre a formação geral e a formação específica no interior desse curso entre 2005 e 2014. Na contramão da Lei nº 13.415/17 que mantém a hierarquia entre as disciplinas e prevê a ampliação gradativa da carga horária para fomentar o novo ensino médio em tempo integral, essa pesquisa concluiu pela necessidade de reestruturação da relação entre as disciplinas e a redução de suas cargas horárias para possibilitar a implementação do ensino médio integrado no interior do curso pesquisado. Pela análise dos Projetos Pedagógicos do Curso Técnico em Agropecuária, concluiu-se que, para dar fim à dualidade estrutural entre educação básica e educação profissional, a implementação do ensino médio integrado não se resume apenas à questão legal e epistemológica, mas, sobretudo, em uma questão atitudinal dos principais atores sociais envolvidos com o curso pesquisado.

Palavras-chave: Políticas públicas. Ensino médio integrado. Educação profissional. Técnico em Agropecuária. Projeto pedagógico de curso.

ABSTRACT

The structural dualism installed in the Brazilian education has provoked discussions about public educational policies, in particular about secondary level education course (High School) unified to Professional Education. Focusing on the great expression of this dualism, this level of teaching holds evidences of contradictions between general education and preparation for the job market. Contrary to this duality reinvented by the Provisional Measure nº. 746/16 and later transformed into Law nº 13.415/17, which installed full time secondary education, this research reestablishes the debate about the coalition between the general formation and the specific formation in the educational system from the critical contours that it has gained in the last decade among educators and intellectual Brazilians. This research discusses the changes in technical secondary education (high school) that finished up establishing the High School Integrated by Decree nº 5.154/04, replacing its priorformation in Decree nº 2.208/97. Due to this conflict, the Technical Course in Agriculture offered by the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG), Campus São João Evangelista, became the main focus of this research. In its qualitative nature, the research uses documentary and oral sources aiming to analyze the challenges of the coalition between general education and specific training within this course; which happened between 2005 and 2014. Against the Law nº. 13.415/17, which maintains the hierarchy between the disciplines and predicts the gradual increase of the work load to encourage the new full time high school, we can conclude that this research shows that there is a need to restructure the relationship between the disciplines and the reduction of their workload to enable the implementation of integrated secondary education within the course searched. By analyzing the Pedagogical Projects of the Technical Course in Agriculture, it is clear that in order to put an end to the structural duality between basic education and professional education, the implementation of full time secondary education is not only restricted to legal and epistemological questions, but above all, to an attitudinal position from the main social performers involved with the course researched.

Keywords: Public policies. Integrated secondary education. Professional education. Technical course in Agriculture. Course pedagogical project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ciclo de Políticas de Howlett e Ramesh	14
Figura 2 – Ciclo de Políticas de Ball e Bowe	15
Figura 3 – Print do IFMG – <i>Campus</i> São João Evangelista	43
Figura 4 – Gráfico: Número de Servidores do IFMG/SJE	44
Figura 5 – Gráfico: Número de Matrículas por Curso.....	45
Figura 6 – Logomarca da EAF/SJE.....	46
Figura 7 – Mapa Atual do IFMG.....	48
Figura 8 – Logomarcas do IFMG e do <i>Campus</i> SJE.....	49
Figura 9 – Foto: Fachada do Prédio I do IFMG/SJE.....	51
Figura 10 – Quadro: Distribuição dos Cursos por Áreas – IFMG/SJE	55
Figura 11– Mapa de Minas Gerais (IBGE)	56
Figura 12 – Mapa da Mesorregião do Vale do Rio Doce (IBGE).....	56
Figura 13 – Quadro: Dados Sobre os Cursos do IFMG/SJE	57
Figura 14 – Gráfico: Carga Horária do Curso TA.....	62
Figura 15 – Quadro: Matriz Modular e Integrada – IFMG/SJE.....	65
Figura 16 – Mapa da Microrregião de Guanhães	68
Figura 17 – Mapa da Microrregião de Peçanha.....	68
Figura 18 – Gráfico: Matriz Curricular	76
Figura 19 – Quadro: Organização dos Cursos e Turmas.....	85
Figura 20 – Gráfico: Distância entre Cidade Natal e SJE	121
Figura 21 – Gráfico: Escolha do Curso Técnico Integrado	122
Figura 22 – Gráfico: Perfil dos Alunos da 1ª Série do curso TA	125
Figura 23 – Gráfico: Carga Horária dos Cursos	163
Figura 24 – Gráfico: Comparação da Carga Horária dos Cursos	165

LISTA DE SIGLAS

APO	Atividades Práticas Orientadas
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEB	Câmara de Educação Básica
CIEC	Coordenadoria de Integração Escola/Comunidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
Codefat	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
Copex	Coordenação de Pesquisa e Extensão
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAF/SJE	Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista
EB	Educação Básica
EIA	Escola de Iniciação Agrícola
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
ET	Ensino Técnico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMG/SJE	Instituto Federal de Minas Gerais <i>Campus</i> São João Evangelista
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAEs	Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE	Plano Nacional de Educação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PUE	Plano de Unidade de Ensino
TA	Técnico em Agropecuária
TAL	Técnico em Alimentação
TCLE	Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido
TED	Técnico em Economia Doméstica
TMSI	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SJE	São João Evangelista
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPPE	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
UEP	Unidade Educativa de Produção
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE 1990	19
1.1 AS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO.....	20
1.2 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	29
2 A POLÍTICA PROPOSTA PARA O ENSINO AGRÍCOLA EM SJE	41
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E DO OBJETO DE ESTUDO.....	42
2.1.1 Reforma e Regulação.....	45
2.1.2 Ampliação Horizontal e Vertical do Ensino.....	51
2.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	59
2.2.1 Organização Curricular Seriada, Modular e (Des)Integrada	62
2.2.1.1 Formação Técnica (2005-2010).....	65
2.2.1.2 Formação (Des)Integrada (2011-2014)	73
2.3 CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	83
3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A POLÍTICA EM AÇÃO	105
3.1 ARTICULAÇÃO REGIONAL, PERFIL E PARTICIPAÇÃO	113
3.1.1 Relevância e Inserção Regional do Curso	113
3.1.2 Perfil Discente e Formação Propedêutica	121
3.1.3 Participação Democrática	127
3.2 INTEGRAÇÃO CURRICULAR E INTERDISCIPLINARIDADE	140
3.2.1 Relação Entre os Núcleos Básico e Técnico.....	141
3.2.2 Relação Teórico-prática no Interior do Curso.....	150
3.2.3 Desafios da Articulação.....	159
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	171
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	181
APÊNDICES	195
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	195
Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	198
ANEXOS	199
Anexo A – Matriz Curricular Curso Técnico em Agropecuária (2002).....	199
Anexo B – Matriz Curricular Curso Técnico em Agropecuária (2011)	203
Anexo C – Matriz Curricular Curso Técnico em Agropecuária (2014).....	206

INTRODUÇÃO

As transformações no sistema educacional brasileiro – em particular as reformas da educação básica nas últimas duas décadas – ocorreram dentro de um espaço de lutas ideológicas e políticas na disputa de poder e de imposição de determinada ordem social. Nesse cenário de disputa não causa estranhamento o fato de um governo que não foi eleito por uma democracia direta faça uso de instrumentos antidemocráticos no exercício do poder político para impor reformas no âmbito social, sobretudo na área da educação básica. No lugar de discussão do Plano Nacional de Educação (PNE) o governo brasileiro opta pela Reforma do Ensino Médio (EM) por meio da Medida Provisória n° 746/2016, convertida na Lei n° 13.415/17.

Utilizando-se dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o governo federal propõe a reforma do EM com vistas a sanar as dificuldades desse nível de ensino por meio de uma reforma antidemocrática de caráter meramente político, como revanche, no lugar das questões de ordem técnica que deveriam ser debatidas de forma mais aprofundada com a sociedade. Contrariando o princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, instituído pelo inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, a reforma proposta é antidemocrática na aparência e na essência porque não passou por debate no Congresso Nacional nem com intelectuais e pesquisadores ligados à educação básica.

A reforma traz sinais claros e evidentes de retorno e reinvenção da dualidade entre a formação geral e a formação específica por meio do fomento ao ensino médio em tempo integral, sem mencionar, no entanto, o Ensino Médio Integrado (EMI). As reformas podem fazer o caminho inverso da evolução da mesma forma que o currículo não pode ser interpretado “como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas” como apontou o teórico britânico que discute o currículo, professor Ivor Goodson (2008, p. 7). A falta de debate sobre o tema não é inocente e interessa aos grupos empresariais que defendem a formação fragmentada e esvaziada pela posição secundária atribuída às disciplinas que promovem a formação humana e cidadã como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia.

Contra essa dualidade reinventada, a presente pesquisa retoma o debate sobre a articulação entre a formação geral e a formação específica no sistema educacional brasileiro a partir dos contornos críticos que ela tem ganhado nas últimas duas décadas entre educadores e intelectuais. Em especial, pretende-se discutir o EMI no interior do curso Técnico em

Agropecuária ofertado pelo Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* São João Evangelista entre 2005 e 2014. A opção pelo ensino médio vinculado à educação profissional levou em consideração o fato de ser uma etapa muito importante no processo de formação psicossocial dos adolescentes, obrigados a tomar decisões já no processo seletivo, antes mesmo de entrar no curso. Durante e após o curso ainda tem que decidir entre o mercado de trabalho e a continuidade dos estudos. Trata-se da última etapa cujo público-alvo é levado a fazer escolhas e tomar decisões dentre as quais “está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e sociais que se deseja e se pretende perseguir” como destacou (RAMOS, 2008, p. 16).

Para a escolha do *campus* SJE pesou sua referência como única instituição pública de educação profissional e tecnológica mantida com recursos orçamentários do governo federal implantada na sede do município de São João Evangelista em meados do século XX. Outras escolas dessa mesma natureza estão implantadas a um raio superior a 300km (trezentos quilômetros) de distância. Portanto, a escola é a única instituição a ofertar o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Mesorregião do Vale do Rio Doce, atendendo mais diretamente a população dos municípios que compõem as Microrregiões de Guanhães e de Peçanha. A escolha do curso TA deu-se em razão de sua antiguidade e seu papel na ampliação e consolidação do ensino agrícola por meio da horizontalização e verticalização da educação profissional no município e seu entorno. O recorte temporal considerou o prazo mínimo de 3 (três) anos para integralização do curso a partir do ano de 2005, em cumprimento às orientações do Decreto nº 5.154/04, regulamentadas pelo Parecer nº 39/04. Dessa forma, a cada triênio se encerraria o prazo de vigência do PPC que seria reformulado ou substituído por seu sucessor, com o mesmo prazo para integralização. Por esse motivo foram escolhidos os PPCs referentes aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014 com a intenção de compreender a sua evolução quanto à implementação do EMI.

Ao analisar o contexto de discussão da articulação entre formação geral e formação específica que culminou com a instituição do EMI por meio do Decreto nº 5.154/04, Ramos (2008, p. 5) constatou a relevância dada à voz dos “sujeitos” envolvidos com a educação profissional: técnicos do governo, movimentos sociais, especialistas em educação, gestores, professores, dentre outros. Esse Decreto propunha sepultar o dualismo que havia assimilado e implementado, nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 13) “o ideário pedagógico do capital ou do mercado pela pedagogia das competências para a empregabilidade”, regulado anteriormente pelo Decreto 2.208/97. Trata-se, portanto, de um direito social a ser garantido pelo Estado por meio de políticas públicas educacionais.

Abordar essas políticas não é tarefa simples em razão de sua “natureza complexa e controversa” como destacou Mainardes (2006) referindo-se às produções de Ball e Bowe (1992, 1994) sobre políticas públicas. O desenvolvimento e implementação de políticas públicas que visam assegurar os direitos sociais têm o Estado, não como único, mas como o seu principal responsável. Toma-se como pressuposto que ele deve garantir a vinculação entre o desenvolvimento econômico e social por meio da elaboração e execução das políticas públicas. De acordo com Marshall (1965) por meio das políticas públicas o Estado tem o compromisso de regular a ordem social de forma a assegurar as condições minimamente necessárias para que o indivíduo possa participar da produção cultural, econômica e dos direitos sociais de uma determinada nação.

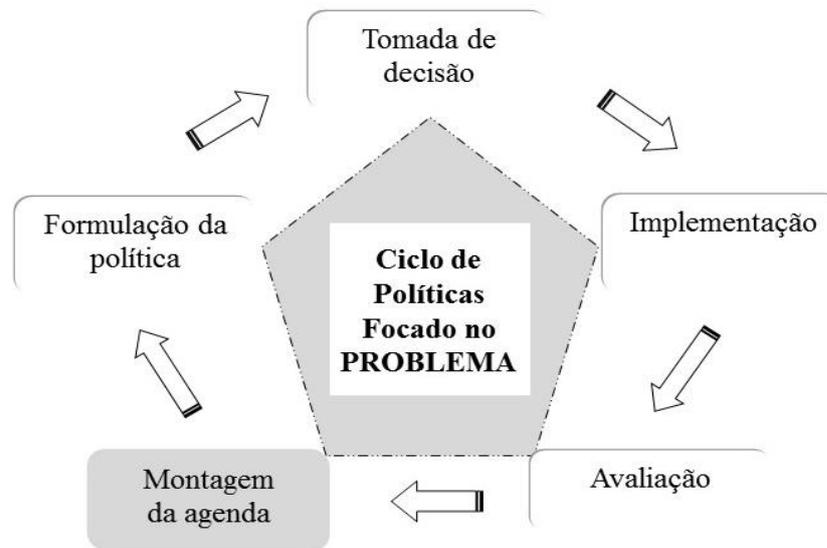
Refletindo sobre a política educacional para o EM e a EP esse trabalho acadêmico contempla a linha de pesquisa sobre políticas públicas e pressupõe uma dimensão de processo inerente às políticas educacionais. Disso decorre que dentre as várias perspectivas para avaliação de políticas públicas propostas pela Ciência Política a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) elaborada por Ball e Bowe (1992, 1994) parece mais adequada para esse empreendimento, como salientou Frey (2000).

A abordagem do ciclo de políticas “*policy cycle*” focada na concepção de processos políticos sofreu várias adaptações ao longo de seu desenvolvimento e cada um dos seus ciclos recebeu diferentes nomenclaturas. Ao se referir aos ciclos de política, Frey (2000, p. 226) faz distinção entre as fases da “percepção e definição de problemas, *agenda-setting*, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação”. De acordo com Souza, (2006, p. 29) “O ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda (*agenda setting*), identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação”. Já para Rua (2013, p. 56), a concepção de *policy cycle* que prevalece até hoje foi elaborada em 1995 por Howlett e Ramesh.

Ampliando a noção de ciclo, a Figura 1 abaixo demonstra que as políticas públicas constituem um processo contínuo de evolução e remodelação dos cinco estágios que funcionam em forma de um espiral. Tem-se, portanto, um modelo atual que, segundo Mattos e Baptista (2015), continua presente nos estudos atuais sobre política. Para esses autores, prevalece nesse modelo

a ideia de que uma política se inicia a partir da percepção de problemas, passa por um processo de formulação de propostas e decisão, segue sendo implementada, para enfim ser avaliada e dar início a um novo processo de reconhecimento de problemas e formulação de política. (MATTOS e BAPTISTA, 2015, p. 227).

Figura 1 – Ciclo de Políticas de Howlett e Ramesh



Fonte: Adaptado de Mattos e Baptista (2015, p. 227).

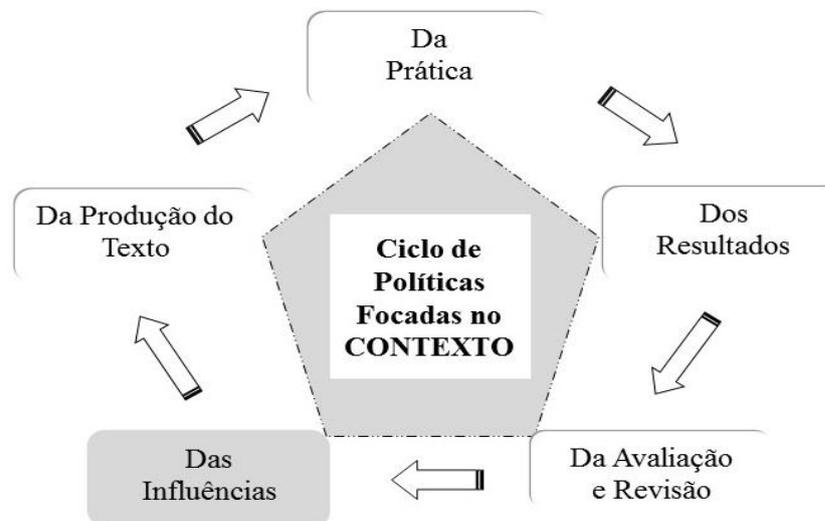
Portanto, Howlett e Ramesh (1995) apresentaram um “Modelo Aperfeiçoado” (*Improved Model*) com as seguintes fases: i) montagem da agenda; ii) formulação da política pública; iii) tomada de decisão; iv) implementação e v) avaliação”. Observa-se que as políticas públicas passam por estágios até chegar ao nível de execução local ou “no nível de rua”. São os estágios: “da definição de agenda, da formulação, da implementação, do monitoramento e avaliação e da revisão” definidos (RUA e ROMANINI, 2013, p. 56).

Para Frey (2000) há que se considerar três dimensões importantes para a análise de políticas públicas: a dimensão institucional que considera como foco de análise as instituições políticas (*polity*), a dimensão processual que considera como foco de análise os processos políticos (*politics*) e a dimensão conteudista (*policy*) que considera como foco de análise o conteúdo político. Além desses, Frey cita outros três conceitos fundamentais para compreensão das políticas públicas: “policy network”, “policy arena” e “policy cycle”. Trata-se, portanto, de uma abordagem denominada “policy analysis” (análise de política pública), que segundo Souza (2006, p. 22), foi criada por Lasswell (1936) “como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo” (LASSWELL, 1936, *apud* SOUZA, 2006, p. 22).

Com algumas diferenças, Bal e Bowe (1992, 1994) inserem nesses ciclos de política a ideia de contexto. Para esses autores as políticas públicas podem ser analisadas a

partir dos contextos de disputas e embates em que estão inseridas. O esquema apresentado a seguir (FIG. 2) representa os cinco contextos do ciclo de políticas propostos por Ball e Bowe (1992, 1994): contexto de influência (onde as políticas são discutidas e propostas), contexto da produção de texto (onde as influências predominantes são redigidas em forma de documentos), o contexto da prática (onde acontecem as políticas de fato e ou de uso), contexto dos resultados ou efeitos (onde se podem colher frutos do que foi implementado na realidade), e contexto de estratégia política (estabelecido pelo momento de avaliação e revisão da política). Em entrevista a Avelar (2016), Ball trata seu modelo como uma ferramenta conceitual transponível a ser utilizada em contextos diversos e diferentes para investigar as formas pelas quais as políticas educacionais são feitas. É um modelo de abordagem do ciclo de políticas, “um dispositivo heurístico para analisar políticas” segundo (BALL, 2006, p. 7 *apud* MAINARDES e STREMEL, 2015, p. 3).

Figura 2 – Ciclo de Políticas de Ball e Bowe



Fonte: Ball e Bowe (1992, 1994).
Elaborado pelo autor.

A questão de pesquisa que se coloca para esse trabalho parte da premissa de que a articulação entre a formação geral e a formação específica no interior do Curso Técnico em Agropecuária (TA) enfrentou fortes desafios em cada um dos três contextos tomados do modelo de Ball e Bowe (1992, 1994) no que se refere às influências, à produção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e ao envolvimento dos principais atores sociais com o EMI em torno do curso. Portanto, o problema que se propõe discutir pela pesquisa está formulado em

termos gerais no seguinte questionamento: quais são os desafios do processo de articulação entre a formação geral e específica nos instrumentos normativos do EMI à educação profissional, na tradução desses instrumentos pelos PPCs do curso TA ofertado pelo IFMG/SJE e na memória dos atores sociais (gestores e professores) sobre essa modalidade de ensino no contexto da reforma da educação profissional a partir do Decreto 5.154/04?

As questões dessa pesquisa investigam a hipótese de que a integração, como modalidade de articulação, entre o Ensino Médio (EM) e Ensino Técnico (ET) encontra sérias limitações tanto no contexto das influências quanto nos contextos da produção e prática dos PPCs do Curso TA no IFMG/SJE. Além do mais, que o EMI não se efetivará por força da legislação sem o envolvimento de atores sociais estratégicos no processo de consolidação ou implementação do currículo do ensino médio integrado no IFMG/SJE.

A partir dessa questão de pesquisa o objetivo geral desse trabalho é analisar os desafios da articulação entre a formação geral e a formação específica, no interior do Curso Técnico em Agropecuária (TA), oferecido pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus São João Evangelista* (IFMG/SJE), entre os anos de 2005 e 2014. Esse objetivo está desmembrado em três objetivos específicos delineados em torno dos contextos que circunscrevem o *locus* e o objeto dessa pesquisa. Primeiro: analisar os desafios do EMI no contexto de influências em torno das reformas do EM e da EP a partir dos anos de 1990; segundo: analisar os desafios do EMI no interior do curso TA e as continuidades e rupturas do currículo integrado entre os PPCs editados em 2005, 2008, 2011 e 2014; terceiro: analisar a memória de atores sociais estratégicos sobre os desafios da “encenação política” do EMI entre 2005 e 2014 no IFMG/SJE. Cada um desses objetivos específicos será desenvolvido respectivamente dentro dos três primeiros contextos do ciclo de análise das políticas propostos por Ball e Bowe (1992, 1994), conforme delineado anteriormente (FIG. 2).

O primeiro capítulo faz uma contextualização das reformas empreendidas pelo Estado brasileiro com destaque para a reforma administrativa e seus impactos no Ensino Médio e na Educação Profissional. A primeira seção apresenta o contexto de reformas ocorridas no Estado brasileiro para alinhamento aos interesses transnacionais tendo como ponto de partida o Consenso de Washington. A influência dessas reformas no contexto de elaboração das políticas públicas para o EM e a EP durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva são tratadas na segunda seção do capítulo.

Parte-se do pressuposto de que, em razão de seu caráter estratégico para atender ao “desenvolvimento” nacional mediante o cenário de influência do neoliberalismo e da globalização, as políticas educacionais adotadas pela administração pública são definidas num

contexto de múltiplas influências que disputam poder e espaço na agenda pública do governo. A partir da análise bibliográfica, autores como Ball e Bowe (1992, 1994), Brasil (1996, 1997, 2004, 2008, 2013), Bresser Pereira (1990, 1998), Cardoso (2008), Fonseca (2009), Frey (2000), Libâneo (2012), Mainardes (2006), Peroni (2000), Rua (2009), Rua e Romanini (2013), Santos (1999), Saviani (2007), Souza (2006), subsidiam essa parte do texto.

O segundo capítulo se ocupa da abordagem do contexto de produção dos documentos normativos que explicitam os parâmetros de funcionamento do Curso Técnico Integrado em Agropecuária oferecido pelo IFMG/SJE. Dentre esses documentos estão os PPCs, os Históricos Escolares e as Atas de Reuniões que envolvem o curso TA. Na primeira seção, faz-se uma apresentação do curso e sua relação com os aspectos regionais em que se encontra inserido, reforçando sua relevância para a ampliação da oferta da educação profissional na Mesorregião do Vale do Rio Doce. A elaboração dessa parte inicial do capítulo conta com a leitura de documentos referentes à criação e implantação do ensino agrícola em São João Evangelista. A segunda seção se encarrega de apresentar as considerações sobre os Projetos Pedagógicos de Curso referentes aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014 no que diz respeito à forma integrada do Curso Técnico em Agropecuária. Algumas discussões propostas por Santomé (1998), Ball (1992, 1994, 2001, 2006, 2009), Silva (2010, 2015), Casimiro (2012, 2004, 2006, 2013), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Ciavatta, Ramos e Kuenzer (1991, 2005) dão suporte à análise documental do capítulo.

O último capítulo apresenta o contexto de implementação prática da política educacional para o EM e a EP a partir da percepção dos profissionais da educação quanto à prática do ensino médio integrado tendo como referência o curso TA. Cada um dos quatro PPCs tomados pela pesquisa será objeto de reflexão com seus respectivos gestor e professor envolvidos com a oferta do curso ora analisado. A primeira seção do capítulo apresenta a leitura de 7 (sete) profissionais da educação entrevistados sobre a proposta do currículo integrado e os desafios de sua implementação dentro da educação profissional técnica de nível médio no *campus* SJE. Essa seção aborda a inserção regional do curso TA, o perfil e as expectativas dos alunos nele matriculados, além de críticas à limitada participação democrática da comunidade nos debates envolvendo esse curso. Na segunda seção discute-se o papel da relação entre a formação geral e a formação técnica para a educação integral do aluno no interior do currículo do EMI, a partir dos conceitos de interdisciplinaridade e integração curricular. Essa última seção destaca a relação entre os núcleos básico e técnico na configuração do curso, a relação teoria e prática em seu interior, culminando com o levantamento dos desafios apontados no depoimento dos participantes da pesquisa. Ancorado

na metodologia da História Oral e da análise de conteúdo, a discussão teórica terá como subsídio autores com Ball, Maguire e Braun (2016); Ciavatta, Frigotto e Ramos (2012); Lopes (2011); Mainardes (2006); Santomé (1998); Silva (2015), Pollak (1992); Nora (1993); Bom Meihy (1994); Amado e Ferreira (2005).

Trata-se de uma pesquisa de natureza essencialmente qualitativa que faz uso complementar de dados quantitativos, com recorte espacial e temporal bem definido, porém, com resultados que pretendem extrapolar os limites de seu *locus* e de seu objeto. O contexto em que é desenvolvida abrange as reformas discutidas e implementadas no currículo do EMI entre a última década do século vinte e seus reflexos e alterações para a primeira década desse século. Em suma, parte-se da definição de que as políticas públicas são compromissos assumidos pelo governo na defesa dos direitos constitucionais em atendimento às demandas da sociedade. São realizadas através de planos, programas, projetos e atividades implementados pelos órgãos e instituições estatais com o fim de assegurar o cumprimento dos direitos sociais referentes à formação para o trabalho e para a cidadania, simultaneamente.

Na contramão da Lei nº 13.415/17 que mantém a hierarquia entre as disciplinas e prevê a ampliação gradativa da carga horária para fomentar o novo ensino médio em tempo integral, essa pesquisa conclui pela necessidade de reestruturação da relação entre as disciplinas e a redução de suas cargas horárias para possibilitar a implementação do ensino médio integrado no curso pesquisado. Conclui-se que, para dar fim à dualidade estrutural entre educação básica e educação profissional, a implementação do ensino médio integrado não se resume apenas à questão legal e epistemológica, mas, sobretudo em uma questão atitudinal dos principais atores sociais envolvidos com o curso.

1 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE 1990

A plataforma de Lula resultou de um processo mais indutivo, de modo que segmentos de interesse social e partidário tiveram especial espaço nos documentos (negros, mulheres “profissionais da educação”), o que exigiu maior insistência nos princípios gerais, de modo que se mantivesse a unidade. (...) O documento de FHC foi elaborado por especialistas em planejamento governamental, razão pela qual se pôde selecionar as demandas que seriam incorporadas a partir das diretrizes gerais (Cunha, 1995, p. 95).

Até a publicação do Decreto 5.154 em 23 de julho de 2004 o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EP) eram organizados de forma separada um do outro, mesmo quando oferecidos na mesma instituição escolar. Cada um com sua matriz curricular, sua metodologia, seus objetivos e etc. Com o intuito de superar essa dualidade estrutural da educação¹ que cindiu o ensino médio acadêmico e o ensino técnico durante décadas, a ideia de integração entre eles foi debatida intensamente entre professores e intelectuais ligados a movimentos sociais e ganhou espaço na agenda de campanha do candidato à presidência da república Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2002. Cumprindo sua promessa de campanha, o então Presidente Lula assina em 2004 o Decreto que institui o Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Para compreender o contexto de influência em que foram debatidas as políticas públicas para o nível médio e para a EPTNM, essa última enquanto modalidade de educação profissional, antes e depois da edição do decreto de 2004, esse primeiro capítulo aborda as reformas porque passou o Estado e seus impactos nas políticas educacionais do governo federal a partir da década de 1990. A título de contextualização esse primeiro capítulo faz uma abordagem do papel assumido pelo Estado brasileiro mediante as reformas decorrentes da substituição do modelo de Estado de Bem-Estar Social² (*Welfare State*) pelo modelo Neoliberal e seus impactos sobre o EM e a EP a partir dos anos de 1990. Cada uma das seções desse capítulo traz algumas considerações a respeito dos impactos desses modelos sobre o contexto das reformas instituídas pelo Estado para alinhamento da EPTNM aos interesses dos organismos internacionais. A relevância dessa contextualização justifica-se pelas influências a

¹ Segundo Kuenzer (1991, 2005) essa dualidade estrutural da educação separa historicamente o trabalho intelectual do trabalho manual. Originada na estrutura de classes ela resulta da “divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro” Kuenzer (2005, p. 27). O termo estrutural se refere ao fato de que a dualidade está entranhada na estrutura de classes da sociedade capitalista e, por isso, a escola não pode resolver sozinha esse tipo de dualidade.

² Oliveira (1990; 1988^a; 1988^b *apud* Azevedo, 2004, p. 55) aponta “o sistema de dominação forjado desde os tempos do Brasil Colônia, caracterizado pela marca autoritária, sempre presente nas relações sociais e, por conseguinte, no modo como se articulam os distintos interesses dos grupos e classes sociais” como um dos fatores responsáveis pelo surgimento do “Estado de mal-estar social” no Brasil.

que foram submetidas as políticas educacionais durante o período de profundas reformas iniciadas na última década do século XX e ainda em processo nesse século.

Embora não seja o único responsável pela educação, como defendeu o economista Bresser Pereira (1998), o Estado é um dos principais agentes de criação, regulação, acompanhamento, fiscalização e controle das práticas de ensino, incluindo nesse rol o EM e a EP. Através das políticas públicas de interesse social o poder público cumpre as obrigações legais de garantir o funcionamento da educação por meio de orientações e recursos orçamentários. Em cumprimento ao que lhe impõe o art. 6º da Constituição Federal de 1988 ele deve garantir, dentre outros direitos sociais³, o direito à educação e ao trabalho. São obrigações inerentes ao princípio constitucionalista que fundamenta a existência do Estado e a necessidade de investimento na formação integral do ser humano com vistas à preparação para o trabalho, para o exercício da cidadania e o domínio das tecnologias demandadas pelo mercado produtivo. Esse capítulo apresenta uma discussão sobre a educação básica e a preparação para o trabalho, dois direitos sociais que devem ser assegurados pelo poder público por meio da oferta da formação integral no interior do curso técnico. Esses direitos são de responsabilidade do Estado que, por meio de políticas públicas, deve promover mudanças estruturais na sociedade brasileira através da formação de trabalhadores e intelectuais.

Dessa forma, presume-se que as políticas educacionais adotadas pela administração pública assumem uma vertente estratégica para atender ao desenvolvimento nacional preconizado pelo sistema capitalista de produção. A primeira seção do capítulo apresenta o contexto de reformas ocorridas no Estado brasileiro para alinhamento aos interesses transnacionais tendo como ponto de partida o Consenso de Washington. A influência dessas reformas no contexto de elaboração das políticas públicas para o EM e a EP durante os governos de FHC e Lula serão tratadas na última seção, considerando o destaque da epígrafe emprestada pelo cientista social e professor Luiz Antônio Cunha (1995).

1.1 AS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO

A literatura sobre as reformas ocorridas no papel do Estado durante o final do século XX é farta e traz leituras críticas sobre a relação do governo com as políticas públicas

³ A Emenda Constitucional nº 90 de 15 de setembro de 2015 altera o artigo 6º da CF/1988 e elenca os onze direitos sociais a seguir relacionados: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2015).

no Brasil e seus desdobramentos nesse início de século XXI. Para compreender o teor das alterações advindas dessas reformas, em especial na área da educação, é preciso identificar o contexto externo e interno permeado pelas influências neoliberais.

Há uma espécie de “consenso” entre os organismos transnacionais, as empresas e o Estado quanto aos investimentos na “educação básica como ‘passaporte para o futuro’ e na educação profissional como ‘condição indispensável aos diferentes níveis de empregabilidade’”, afirmou a cientista social e professora Oliveira (2001, p. 1). Portanto, o Estado ocupa lugar estratégico na produção, regulação e acompanhamento desse consenso. De acordo com o professor Roger Dale (1992, p. 388 *apud* Mainardes, 2006, p. 56), “focalizar o Estado não é apenas necessário, mas constitui o ‘mais importante componente de qualquer compreensão adequada da política educacional’”. Para o pedagogo e professor Jeferson Mainardes (2006) é necessário reconhecer a importância da análise do funcionamento do Estado para compreender a política educacional por ele desenvolvida. Esse autor chama de estadocêntrica⁴ a abordagem do processo de formulação e análise de políticas educacionais onde o Estado é a peça central. Porém, o professor britânico Stephen Ball (1994a, p.10) salienta que “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal”. Esse sociólogo argumenta ainda que a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou microinfluências, mas nas “relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações” (Ball, 1998a, p. 359). Para essa pesquisa pautamos na observação desse autor quanto à necessidade de reconhecer a importância dos contextos onde estão inseridas as políticas públicas educacionais levando em consideração a participação de várias forças. Nesse sentido o Estado terá papel central nesse trabalho, porém, vinculado aos contextos de participação de diferentes profissionais da educação na definição e implementação da política educacional abordada nesse empreendimento.

A última década do século XX foi um período de grande fertilidade para as reformas implementadas pelo Estado brasileiro nas áreas política, econômica, administrativa e social. Alinhadas com as orientações político-econômicas internacionais da nova fase do capitalismo expresso pela globalização e pelo neoliberalismo essas reformas assimilaram o

⁴ Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 244) a perspectiva estadocêntrica é citada por Jenny Ozga para designar o papel do poder público na tomada de decisões para atender aos interesses de classe. Power (2011, p. 55) critica a abordagem centrada no Estado porque “oferece poucos elementos para explicar processos locais”. Essa visão estadocêntrica desmerece os detalhes e silencia os conflitos e ambivalências das práticas ocorridas na escola. (Casimiro; Macedo, 2011, p. 244).

papel de proteger e ampliar a segurança dos grandes investidores estrangeiros e a livre concorrência entre os países no cenário internacional.

Do ponto de vista político a reforma brasileira seguiu os parâmetros definidos pelo Consenso de Washington, elaborado por economistas ligados ao Fundo Monetário Internacional e ao Banco Mundial. Segundo Bresser Pereira (1990, p. 5), trata-se de um consenso estabelecido em Washington “e amplamente *difundido* nos países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que define [...] a natureza da crise latino-americana e sobre as reformas que são necessárias para superá-la”. Duas causas são apontadas para essa crise: “a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo [...] e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público [...]”. Segundo Boaventura de Souza Santos (1999) esse Consenso é um braço político do capitalismo global. Para o filósofo português licenciado em direito “a sociedade nacional é agora o espaço-miniatura de uma arena social global. O Estado nacional, sobretudo na periferia do sistema mundial, é uma caixa de ressonância de forças que o transcendem” (SANTOS, 1999, p. 12).

Pelo viés econômico, o keynesianismo⁵, doutrina que defende o Estado Interventor na economia, a fim de “garantir o pleno emprego e atuar em setores considerados estratégicos para o desenvolvimento nacional, infraestrutura, telecomunicações, transportes” como salientou o cientista social Fernando Luiz Abrucio (1997, p. 6), cedeu lugar ao neoliberalismo. Diferente do liberalismo clássico esse novo modelo econômico referencia seus passos na competitividade internacional, na terceirização, na publicização, na privatização, no Estado mínimo para o social e Estado máximo para o capital.

Com suas bases econômicas e filosóficas expressas no livro “*O Caminho da Servidão*” publicado em 1944 pelo economista e filósofo austríaco Friedrich August von Hayek, o neoliberalismo tem seus valores e princípios adotados em vários países. A partir da década de 1990 esse modelo neoliberal de Estado dita os fundamentos das reformas implantadas no Brasil. Iniciado durante o curto governo do Presidente Fernando Affonso Collor de Mello, entre março de 1990 e dezembro de 1992, as orientações neoliberais ganharam força nos anos posteriores, com destaque para as reformas instituídas no governo de Cardoso (1995-2002).

⁵ De acordo com Carvalho (2008, p. 570, 271), o keynesianismo é uma “doutrina de política econômica [...] e ativista, que preconiza a ação do Estado na promoção e sustentação do pleno emprego em economias empresariais”. Com origem no pensamento do economista britânico John Maynard Keynes, o keynesianismo chegou à América Latina através de Raul Prebisch da Escola Cepalina e ao Brasil através de Celso Furtado.

Em 1994 FHC lança seu programa de governo intitulado “*Mãos à Obra Brasil: propostas de governo*” em que apresenta em um dos cinco capítulos de seu programa as cinco metas prioritárias de seu governo: agricultura, educação, emprego, saúde e segurança. De início ele reforça a necessidade de várias reformas, dentre elas reformas na área da educação, por considerá-la fundamental para o desenvolvimento do país e a inserção do Brasil na economia internacional. Segundo Cardoso (2008),

a educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, e elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (CARDOSO, 2008, p. 47).

Seu programa de governo é incisivo na proposição de reformas para alinhar o Brasil às exigências internacionais. O investimento em políticas públicas para atender às metas propostas por seu programa apresenta especial atenção para investimentos em infraestrutura, em reformas do Estado e em educação. O sociólogo e ex-presidente do Brasil defende que “população mais educada, novas tecnologias e um setor produtivo dinâmico e inovador são as receitas básicas para uma vantajosa inserção do Brasil na economia internacional” (CARDOSO, 2008, p. 4).

A universalização da educação básica, uma exigência de organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano da Reconstrução e Desenvolvimento está na proposta de seu governo como estratégia para elevar a “qualidade de vida de crianças e adolescentes brasileiros”. Sem mencionar o EM e a EP o programa faz apontamentos sobre a profissionalização no meio rural através de parcerias com as instituições do sistema “S” (Senai, Senac, Sebrae e o sistema de extensão rural), sobretudo pelo Senar.

Muitos autores discutem o neoliberalismo como um sistema que passa por novas transformações para atender às exigências do capital e refazer as relações entre o mercado, o Estado e a sociedade. Em uma análise crítica à economia política brasileira atual, Rodrigo Castelo Branco Santos (2012), professor da UNIRIO, apresentou uma nova ideologia para o desenvolvimento do capital que se estrutura em torno do novo desenvolvimentismo. Segundo ele, o neoliberalismo iniciado nos governos FHC na década de 90 traz em sua agenda alguns “danos sociais” a vários países da América Latina.

O fracasso foi decorrente do “pífio desempenho macroeconômico” e sua influência no desastre da “questão social” deu causa ao “movimento regional” contra o neoliberalismo. De acordo com Rodrigo Castelo (2012) são duas movimentações: a do social-liberalismo proposta pela classe dominante e a do antiliberalismo defendida pelas classes

subalternas. Segundo esse autor, “o novo desenvolvimentismo surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, e logo se apresentou como uma terceira via, tanto ao projeto liberal quanto do socialismo” (CASTELO, 2012, p. 623).

O alinhamento do governo FHC à essa ideologia capitalista global trouxe sérias consequências à política educacional assimilada pelo MEC que passou a adotar o “pensamento pedagógico empresarial e das diretrizes dos organismos e das agências internacionais [...] como diretriz e concepção educacional do Estado”, afirmou o professor Gaudêncio Frigotto (2003, p. 108). Ao se referir aos impactos dessa afinação com os organismos internacionais (BM, BIRD, OIT) e regional (CEPAL) o filósofo complementa:

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO, 2003, p. 108).

Na perspectiva do funcionamento da máquina governamental ressalta-se a reforma na administração pública com o objetivo de torna-la mais enxuta, eficiente e “tornar o Brasil seguro para o capital” comenta o pedagogo Frigotto (2003, p. 105). Somado à legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade, o princípio da eficiência é o quinto princípio na administração pública incluído pela Emenda Constitucional nº 19 de 1998, que alterou o artigo 37 da Constituição de 1988. A administração pública deve seguir os padrões de eficiência definidos no âmbito da gestão das empresas privadas, maximizando os resultados com o mínimo de energia, recursos e tempo. Eficiência “é atingir o objetivo com o menor custo e o melhor resultado possíveis” resumem os professores de direito (TIMM e TONIOLO, 2009, p. 6).

De acordo com Bresser Pereira (1998) o Estado passou por duas reformas administrativas estruturais após a implantação do capitalismo. A primeira se refere à administração burocrática em substituição ao modelo patrimonialista e a segunda se refere à implantação da administração gerencial no lugar do modelo burocrático de gestão. No caso do Brasil, segundo esse autor, a administração patrimonialista e escravocrata perdeu forças no início do século XX e deu lugar à burocracia estatal em meados dos anos 30 quando o Estado assumia a condição de “fator de desenvolvimento econômico e social”. Conforme dito anteriormente, o autor chamou esse tipo de Estado de Social-Burocrático e, no caso brasileiro e dos países em desenvolvimento, de Estado Desenvolvimentista⁶ e Protecionista⁷.

⁶ Em artigo denominado *O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro*, Rodrigo Castelo (2012) afirma que o desenvolvimentismo instalado no Brasil nos anos 30 perdurou

Trata-se de uma reforma cujo objetivo foi ampliar a governança⁸ do Estado e aumentar sua capacidade de intervenção no meio social por meio de políticas públicas baseadas no princípio da eficiência. O Estado, por meio de estratégias que visam a privatização, desregulamentação, publicização e terceirização, fez várias reformas orientadas para o mercado. Tem-se, portanto, um dos processos que levou ao Estado social-liberal que Bresser Pereira (1999) previa para o século XXI.

Segundo a professoras Maroneze e Lara (2009) a reforma administrativa ganhou atenção especial durante o governo de Cardoso que criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) com a missão de reformular a máquina pública. No interior do MARE, comandado pelo ministro Bresser Pereira, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado publicado em 1995 definia que

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. [...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde” (BRASIL, 1995, p.12, 13).

A reforma gerencial implantada no Brasil a partir dos anos 90 desencadeou o modelo de “burocracia meritocrática” compatível com o conceito de flexibilização que ganha *status* de princípio de funcionamento do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Cardoso propõe ampla reforma nas políticas e nos aparelhos do Estado com o fim de reduzir o “custo Brasil”, resolver a crise da economia brasileira e garantir as condições de colocar o país nos trilhos da economia globalizada. Cardoso (1998, p. 1) defende que “a reforma do Estado brasileiro, tradicionalmente centralizador e voltado a interesses particularistas, tenha por princípio orientador a universalização do acesso aos serviços sociais básicos mediante a racionalização e democratização dos recursos e órgãos públicos”. Dentre esses serviços estão a saúde, a previdência social, a educação, dentre outros. Todo discurso em defesa da descentralização dos serviços sociais funda-se no princípio de controle social por parte das pessoas porque estão mais próximas do poder do Estado e do município. Em

até o fim do primeiro mandato do governo do Presidente Lula. Segundo Castelo o termo ganhou o prefixo “novo” e “social” e virou moda no Brasil a partir do segundo mandato de Lula.

⁷ O Protecionismo é uma doutrina política decorrente da teoria econômica desenvolvida por John Maynard Keynes que defendia a intervenção do Estado na economia visando a proteção econômica a nível nacional.

⁸ Para compreender o conceito de governança, sugere-se a leitura do artigo *Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade?* Escrito pelos professores Leo Kissler e Francisco G. Heidemann publicado a Revista de Administração Pública em 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000300008> Acesso em 25 jan. 2017.

Notas sobre a reforma do Estado Cardoso se propõe a “robustecer” o Estado, porém, estranhamente ele chama a atenção para três questões que julga essenciais para a reforma:

1º) Nos programas de infraestrutura, o orçamento da União entra com uma pequena parte e estimula a iniciativa privada a realizar o planejado.

2º) Nos programas sociais, sempre que possível, faz-se a descentralização administrativa para estados e municípios e aumenta-se o controle social, subordinando a atribuição de prioridades à existência de projetos gerados com a participação de grupos da comunidade.

3º) Substitui-se o antigo controle burocrático, frequentemente casado com interesses particularistas de clientelas patrimonialistas, por *agências reguladoras* com responsabilidade pública (CARDOSO, 1998, p. 10).

Sobre essa onda de mudanças tanto nos países centrais quanto nos países periféricos e semiperiféricos, Santos (1999) chama de reformismo institucional. Segundo ele

A institucionalidade reformista traduziu-se numa articulação específica entre os três princípios de regulação na modernidade: o princípio do Estado, o princípio do mercado e o princípio da comunidade. Estabeleceu-se um círculo virtuoso entre o princípio do Estado e o princípio do mercado de que ambos saíram reforçados, enquanto o princípio da comunidade, assente na obrigação política horizontal cidadão a cidadão foi descaracterizado na medida em que o reconhecimento político da cooperação e a solidariedade entre cidadãos foram restringido às formas de cooperação e de solidariedade mediadas pelo Estado. [...] o Estado foi a arena política onde o capitalismo procurou realizar todas suas potencialidades por via do reconhecimento dos seus limites. A forma política mais acabada do reformismo foi o Estado-Providência nos países centrais e Estado Desenvolvimentista nos países periféricos e semiperiféricos (SANTOS, 1999, p. 2-3).

Nesse sentido, as mudanças decorrentes dessa onda reformista atribuem ao Estado dois papéis antagônicos, política e estrategicamente planejados, para atender diferentes classes. Estado fraco para os interesses sociais advindas do princípio da comunidade e o Estado forte que ampara os interesses do capitalismo. Segundo pedagoga e professora Vera Maria Vidal Peroni (2000, p. 5)

o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais, pois, na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para “pastagens” mais verdes e lucrativas (HARVEY, 1989, p. 160).

Disto decorre que as reformas na administração impactaram diretamente as políticas sociais. Quanto ao aspecto social o esgotamento do modelo liberal que advogava em defesa da liberdade do mercado em relação ao Estado desencadeou o surgimento do modelo de “Estado Social-Burocrático” em vários países. Bresser Pereira (1998) explica que a configuração social assumida por esse último modelo referia-se à obrigação que o Estado assumiu para garantir os direitos sociais; já a configuração expressa pelo termo burocrático fazia referência à presença de tecnocratas na administração pública. Segundo esse autor o

Estado Social-Burocrático sofreu três variações nos diferentes contextos políticos e econômicos em que foi implantado: Estado do Bem-Estar nos países desenvolvidos; Estado Desenvolvimentista e Protecionista nos países em desenvolvimento e Estado Comunista na União Soviética.

Conhecido pelo termo inglês *Welfare State*, para significar a responsabilidade estatal de assegurar o bem-estar básico do cidadão através da garantia dos direitos sociais, esse modelo de Estado de Bem-Estar Social ganhou repercussão internacional ao apresentar a defesa dos princípios da promoção social e da economia. Segundo a cientista social e professora Janete Maria Lins de Azevedo, Wilenski (1975) define o *Welfare* como “um padrão mínimo de renda, alimentação, saúde, abrigo e instrução que o Estado garante e assegura a qualquer cidadão como um direito político e não como benefício” (AZEVEDO, 2008, p. 30).

Em estudo realizado sobre esse Estado de Bem-Estar Esping-Andersen (1991), apresenta três modelos de economia política do *Welfare State*: o modelo liberal ocorrido nos Estados Unidos, Canadá e Austrália; o modelo conservador ou corporativista ocorrido na Áustria, França, Alemanha e Itália; e o modelo social-democrata ocorrido nos países escandinavos como Suécia e Noruega.

Uma análise comparativa entre o modelo social-democrata europeu e o regime de bem-estar social que se desenvolveu no Brasil pode ser encontrada nas análises do bacharel em ciências sociais, Eduardo José Grin (2013). Em um artigo exploratório esse professor se baseou na classificação proposta por Esping-Andersen e apresentou semelhanças e diferenças entre os dois modelos ao comparar três períodos históricos da política social brasileira com as fases de desenvolvimento do modelo Europeu. Ele relaciona as duas realidades da seguinte forma:

No período 1930-1964, serão abordadas a importância da concepção de cidadania regulada para a definição de direitos sociais no Brasil e a comparação com o desenvolvimento da cidadania nacional e o papel dos sindicatos no *welfare-state* na Europa. No período 1964-1985, será apresentada a forma como se estruturou a política social do regime militar, enquanto, na Europa, havia um ambiente democrático, com direitos sociais universais e participação social como bases do regime de bem-estar social. No período após 1985, com ênfase na fase da segunda reforma social iniciada pós-Plano Real (1994), será destacada a visão mais generosa e universalizante de direitos sociais. Para esse período, será importante apontar como, na Europa, nesse momento, se questionaram as bases materiais e a concepção do *welfare-state*, visando, ao mesmo tempo, revisar alguns fundamentos para mantê-lo como padrão de solidariedade social (GRIN, 2013, p.1).

Para o contexto e recorte dessa pesquisa interessa ao pesquisador o período final da comparação desenvolvida por esse autor considerando que faz referência à década de 1990

e implantação do novo modelo econômico no Brasil. Segundo esse pesquisador de políticas públicas, somente após esse período os direitos sociais ganharam espaço na agenda do governo brasileiro. “No Brasil, as políticas sociais avançaram de um modelo mais restritivo para uma forma mais generosa de universalização de direitos após 1985” como relata Grin (2013, p. 187) ao comparar com a “gradativa redução dessa oferta de políticas públicas” ocorridas na Europa no mesmo período.

Resultado dessa universalização de direitos, a sétima e atual Constituição Federal de 1988, discutida no contexto de redemocratização brasileira e aprovada no final da década de 1980, relaciona uma série de direitos sociais. Essa Carta Magna “ampliou sobremaneira o sistema de políticas sociais, e esse pano de fundo institucional foi adotado como variável de contexto para a promoção de políticas encetadas a partir da década de 1990” afirmou Grin, (2013, p. 188). Trata-se de um momento de alinhamento do Estado aos interesses supranacionais do novo modelo de liberalismo.

Observa-se, portanto, que as medidas propostas pelo Consenso de Washington continuam ecoando no interior das políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro nesse século. Para Castelo (2012), as influências desse Consenso:

representaram a vitória político-cultural da burguesia rentista e prepararam o terreno para a inserção da América Latina na etapa contemporânea do imperialismo, na qual a região se torna uma plataforma de valorização dos capitais estrangeiros por meio de compras e expropriações maciças de bens públicos e da especulação financeira (CASTELO, 2012, p. 631).

De acordo com esse autor, o governo do Presidente Lula manteve de pé o Consenso de Washington com pequenas alterações pós-consenso em um processo que ele chamou de transformismo. Ao fazer referência ao novo desenvolvimentismo, conclui Castelo (2012) que “Conseqüentemente, nos deparamos com uma nova fase do capitalismo dependente: sem rupturas, reafirmou-se o desenvolvimento desigual e combinado brasileiro”. Seguindo raciocínio similar sobre a participação do Estado nas políticas públicas, Santos (1999) afirmou que “o Estado foi a arena política onde o capitalismo procurou realizar todas as suas potencialidades por via do reconhecimento dos seus limites” (SANTOS, 1999, p. 3).

De maneira geral, as transformações pelas quais tem passado a educação nas últimas duas décadas são reflexos das políticas públicas desenvolvidas pelo governo federal num contexto de crises e reformas vivenciadas pelo Estado brasileiro. A dualidade instalada a partir das reformas não é inocente e, como projeto da burguesia assimilado pelo governo, corrobora uma política educacional que reafirma e reforça a desigualdade social no Brasil. Nesse projeto de hegemonia da burguesia, o matemático e professor Tomaz Tadeu da Silva

(2010) sustentou que “a educação é vista como simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas” cujo objetivo é produzir:

de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados ao ambiente supostamente competitivo do cenário ideal imaginado pelos teóricos da excelência dos mecanismos do mercado; de outro: a grande massa de indivíduos dispensáveis, relegados a trabalhos repetitivos e rotineiro ou à fileira, cada vez maior, de desempregados (SILVA, 2010, p. 28).

Segundo Bresser Pereira (1998), todas as reformas foram implementadas no interior do Estado como forma de saída da crise em que foi acometido nos anos de 1990. A segunda parte desse capítulo apresenta a seguir o teor das alterações advindas dessas reformas no campo das políticas públicas, em especial na área da educação, envolvendo o EM e a EP.

1.2 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As reformas relativas às questões de ordem política, economia, administrativa e social mencionadas na seção anterior tiveram papel decisivo sobre as políticas públicas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O processo contínuo e dinâmico típico das reformas na arena da educação requer uma ferramenta também dinâmica para sua análise e avaliação. Parte-se do pressuposto de que as políticas educacionais estão contidas no conjunto das políticas públicas cuja atribuição é assegurar os direitos sociais, dentre eles, a educação. Conforme mencionado na introdução do capítulo, optou-se pela “abordagem do ciclo de políticas” para análise das políticas educacionais direcionadas ao EM e à EP a partir dos anos 90 com destaque para os governos de FHC e de Lula. Antes, porém, é necessário esclarecer alguns conceitos desenvolvidos pela Ciência Política na abordagem das políticas públicas enquanto arena política.

O conceito de políticas públicas tomado para esse texto refere-se ao “Estado em ação” que a pesquisadora Celina Maria de Souza (2013) toma emprestado de O’Donnell (1989). Trata-se do ente público entrando em ação por meio dos programas e políticas públicas através do governo com o objetivo de atender às demandas da sociedade. Presume-se que as políticas públicas são de responsabilidade de toda sociedade e respondem a interesses mais amplos do que aqueles exclusivamente pertencentes ao Estado. Nesse sentido, concorda-se com a abordagem da política educacional como uma política pública de natureza ou corte social proposta por Azevedo (2008, p. 55). No mesmo sentido a cientista social e professora Eloisa de Mattos Höfling (2001, p. 31) expõe seu entendimento da “educação como uma

política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Para fins de esclarecimento nessa pesquisa é importante diferenciar políticas de Estado de políticas de governo. Ao criticar a política pública de governo caracterizada pela fragmentação e desarticulação os professores Gabriel Grabowski e Jorge Alberto Rosa Ribeiro (2010) citam o historiador Luiz Antônio Cunha para quem a política educacional brasileira é uma “política do Zig-Zag” que muda de acordo com os governos. Os autores advogam em defesa de uma política pública de Estado que se sobreponha a interesses partidários e economicistas. O pesquisador partilha da conclusão a que chegaram os autores de que no Brasil prevalecem as políticas de governo sobre as políticas de Estado, porém, o conceito de políticas públicas será tratado na perspectiva de governo dada à precarização com que tem ocupado a agenda do poder público.

Nesse sentido, a conceituação de políticas públicas leva em consideração diversas perspectivas que influenciam nas disputas pela definição e implementação da agenda do governo. Essa leitura guarda conexão com a observação de Souza (2006), para quem as “definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos” (SOUZA, 2006, p. 25).

Consideradas como atribuições não exclusivas do Estado ou do governo, a professora Maria das Graças Rua (2013) classifica as políticas públicas em a) políticas sociais; b) políticas econômicas; c) políticas de Infraestrutura; d) políticas de Estado. Para essa cientista social “as políticas sociais são aquelas destinadas a promover o exercício de direitos sociais como educação, seguridade social (saúde, previdência e assistência), habilitação, etc.” A autora ainda ressalta que “a política (*politics*) é um processo que compreende a operação de vários mecanismos e processos destinados a resolver pacificamente os conflitos quanto à alocação de bens e recurso públicos”, afirmou a pesquisadora Rua (2013, p. 12). Nesse sentido fica demonstrado o enquadramento desse trabalho de pesquisa no âmbito das políticas públicas de interesse social com foco na educação como direito social amparado pelo artigo 6^a da Constituição de 1988.

As políticas públicas para a educação estiveram atreladas às decisões tomadas pelo Estado enquanto instituição que representa os anseios de grupos organizados, ora a favor, ora contra os interesses do mercado. Mainardes (2006) chama esse primeiro contexto de aliança como

contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (MAINARDES, 2006, p. 51).

Portanto, elas são discutidas num palco de embate entre vários interesses que se põem em jogo para estabelecer influência na agenda do governo de acordo com as expectativas dos grupos de pressão ou atores políticos. Esses atores enquadram-se em duas categorias: os atores políticos (*stakeholders*) que assumem cargos eletivos e os burocratas vinculados a cargos públicos. Esses últimos seriam os “burocratas de nível de rua”⁹ (*street-level bureaucracy*) ou a face do governo junto à população, afirmou Rua (2009, p. 39). Vale ressaltar, porém, que as políticas públicas podem ser implementadas por atores governamentais e atores não governamentais permeadas de influências do contexto internacional quanto do contexto regional.

Nessa perspectiva dos financiadores das políticas públicas o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano da Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) são exemplos de atores internacionais ou transnacionais com grande poder político e econômico para influenciar e definir as políticas públicas dos países em desenvolvimento na América Latina. As reformas educacionais empreendidas no Brasil a partir de 1990 foram realizadas de acordo com a orientação e apoio financeiro desses organismos internacionais se iniciam no Brasil na década de 1990 diante da necessidade de “articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” afirmou o cientista da educação nascido na Argentina, professor Pablo Antônio Amadeo Gentili (1996, p. 24). É preciso deixar claro que, dentro das políticas públicas, o ator se configura como tal quando seu interesse está em jogo. Em outras palavras, o fato de uma política ser pública não significa necessariamente que seja direcionada ao público na sua totalidade, mas sim a determinados segmentos sociais. Portanto certos grupos tornam-se atores políticos quando, movidos por interesses, disputam espaço na agenda das políticas públicas.

⁹ Para leitura mais aprofunda sobre o assunto, recomenda-se o texto *O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade* de Gabriela Lotta. In: FARIA, C. A. (org). *Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática*. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

As orientações desses organismos transnacionais foram incorporadas pelo MEC no documento Planejamento Político-Estratégico 1995/1998. Sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica proposta pelo ministério está a de

redefinir a estratégica de gestão da rede federal de educação tecnológica para a) separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica; b) dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho; c) promover a aproximação dos núcleos profissionais das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre empresas e escolas; d) progressivamente, encontrar formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e Cefets e, ao mesmo tempo, estimular parcerias para financiamento e gestão e; e) estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho (BRASIL, MEC, 1995, p. 22).

Ao se referir às Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e ao Decreto 2.208/97 como instrumentos regulatórios da EP propostos por FHC, o professor Jean Mac Cole Tavares Santos (2013, p. 1), afirmou que “a ideia fulcral da reforma era adaptar o ensino às novas determinações do mundo do trabalho centrado nas transformações técnicas e científicas, na revolução tecnológica e na sociedade da informação”. Da citação do historiador, é possível deduzir certa preocupação de alinhamento entre a educação nacional com o discurso hegemônico da globalização com o fim de desenvolver competências e habilidades para o mercado produtivo a partir da ideia do ser humano enquanto recurso.

Nessa perspectiva, Frigotto *et aliae* (2012) citam o alinhamento do decreto de FHC às orientações neoliberais como um retrocesso na educação profissional que segundo eles “assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e DCNs)” (FRIGOTTO, *et aliae*, 2012, p. 13).

Outro exemplo de influência na perspectiva internacional é a promulgação do “ano internacional da alfabetização e a conferência mundial sobre a educação para todos”¹⁰ por meio da realização da Conferência de Jomtien na Tailândia, organizada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) em 1990. “O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” Unesco (1990). A universalização da educação passou a ser recorrente no Brasil após o movimento global pela educação básica promovido pela Unesco, e sua intensificação foi mais visível a partir da

¹⁰ O artigo *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres* publicado por Libâneo (2012) objetiva analisar as conexões entre as propostas dessa Conferência e as políticas para a educação básica no Brasil.

década de 90 para cumprir o objetivo de ampliar o acesso à escola e reduzir o analfabetismo. Esse documento cita várias vezes a educação básica, porém, não faz referência ao ensino médio nem à educação profissional.

De acordo com as influências dos organismos transnacionais sobre a política, a economia e a educação foram alicerçadas na Teoria do Capital Humano¹¹ (TCH). A professora de química, Marise Nogueira Ramos (2009, p. 2) cita essa teoria como responsável por estabelecer uma “relação linear e imediata entre a educação profissional e as necessidades do mercado de trabalho nos anos 70 [...]”. Na área da educação básica, essa teoria defende que a gratuidade e a universalização do ensino fundamental devem ser garantidas pelo poder público; já a educação profissional deve ser responsabilidade das instituições especializadas da iniciativa privada como o Sistema S anteriormente citado. Como salienta a autora, essa “concepção ideopolítica” assimilada pelo Banco Mundial aposta na educação como “instrução” para aumentar o desempenho dos jovens com vistas a ampliar a “taxa de retorno” para o capital.

Como signatário da Conferência da Tailândia, o Brasil, segundo Maroneze e Lara (2009) comprometeu-se a cumprir com as disposições contidas nos Documentos e elaborou, em 1993, o “Plano Decenal de Educação para Todos”,

priorizando os investimentos na educação básica e promovendo uma série de reformas educacionais em consonância com as orientações políticas prescritas nos documentos formulados pelas agências multilaterais. [...]. A implantação dessas reformas atribuiu nova configuração à política educacional com a introdução de parâmetros economicistas que subsumem o próprio direito à educação (MARONEZE e LARA, 2009, p. 3290)

Em 1997 é elaborada a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e dois anos depois sua versão oficial apresentava como objetivo difundir os princípios da reforma curricular e orientar o trabalho do professor na busca de novas abordagens e metodologias. Os PCNs propõem os fundamentos estéticos, políticos e éticos para o novo ensino médio, enquanto formação geral para a cidadania e para o trabalho. Quanto à Educação Profissional, fazem referência ao tratamento dado a essa modalidade de educação pelo capítulo III da LDB nº 9.394/96, podendo ocorrer de forma articulada ou subsequente ao ensino médio. O filósofo e professor José Carlos Libâneo (2012) critica o caráter economicista e tecnicista que as reformas educacionais propostas por FHC assimilaram do documento da Tailândia. Segundo ele, na perspectiva de vários pesquisadores “O que as políticas educacionais pós-Jomtien promovidas e mantidas pelo Banco Mundial

¹¹ Segundo Sousa (2005) essa teoria foi elaborada por Theodore Schultz, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1979 juntamente com Arthur Leewis, e chegou ao Brasil durante a Ditadura Militar.

escondem, portanto, é o que diversos pesquisadores chamaram de *educação para a reestruturação capitalista*, ou *educação para a sociabilidade capitalista*” afirmou o professor (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Essa última LDB foi definida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão com atribuições normativas, deliberativas e de assessoria do Ministério da Educação como “o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” Brasil (1998, p. 1). Sem descer aos detalhes do processo de articulação, essa lei trata a integração entre o EM e a EP como via de mão dupla em que o primeiro consolida o aprendizado do ensino fundamental ao mesmo tempo em que prepara para o ensino superior, enquanto o segundo prepara para a atividade produtiva.

Embora a EP seja uma nomenclatura recente na legislação brasileira, ela começou a ganhar espaço como um dever do Estado a partir da CF de 1937, em seu artigo 129, tratando do “ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas” Brasil (1937). A partir de então essa modalidade de educação tornou-se mais presente na agenda do governo como se pode ver na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 39, essa lei define que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Para tanto, essa educação profissional integrada deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

Assim definida, vale ressaltar que a EP pode ocorrer em diferentes contextos educacionais e espaciais, de maneira não formal no ambiente de trabalho, ou de maneira formal dentro do espaço escolar. Considerando que para cada contexto é preciso levar em conta concepções, valores e procedimentos, a EP será abordada aqui enquanto educação formal no interior da escola como “educação escolarizada”¹², sob a perspectiva do sociólogo e político Florestan Fernandes (1966). A educação ocorre em todos os espaços de interação humana, tanto dentro quanto fora da escola, sendo sistemática no primeiro e assistemática no segundo caso. A própria LDB, no parágrafo único do artigo 39 e no artigo 42, coloca o caráter complementar da educação profissional para além da escolaridade formal e seu *locus* para

¹² Essa expressão foi tomada de parte do livro de Florestan Fernandes, intitulado *Educação e sociedade no Brasil*. A obra publicada em 1966 traz um capítulo dedicado à “Mudança social e educação escolarizada” resultado de uma aula inaugural ministrada em março de 1961 na Universidade do Ceará (SAVIANI, 1966).

além da escola. A educação profissional tem função complementar à educação básica, articulando-se a esta de forma integrada, concomitante ou subsequente.

Como já mencionado anteriormente a ideia de ensino médio integrado era imprescindível na gestão de FHC. As principais reformas sobre o EM e sua relação com a EP durante o governo de FHC foram estabelecidas por meio dos seguintes instrumentos legais: a LDB de 1996, o Decreto 2.208 de 97 e os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999. A reforma da EP proposta por esses instrumentos normativos criou grandes dificuldades para a articulação entre o EM e a EP ao instituir a concomitância e a subsequência entre os dois cursos. O Decreto instituído em 97 torna a EP uma etapa formativa própria, tornando compulsória a formação profissional no nível de ensino médio. Em seu artigo 5º estabelece 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” Brasil (1997). A explicação para essa separação tem fundamento nas orientações de organismos transnacionais para a formação de mão de obra para o mercado em constantes mudanças tecnológicas no contexto de expansão da globalização.

Segundo a professora e pesquisadora Marília Fonseca (2009, p. 169) a reforma do ensino médio e da educação profissional durante a gestão de Cardoso ocorreu no interior da reforma do Estado. No primeiro mandato seu foco foi no ensino fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Em 2006 a EC 53 amplia esse fundo para atender também o ensino médio e a educação de jovens e adultos passando a ser denominado de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O movimento internacional pela defesa da educação básica ganhou ressonância em nível nacional passando a orientar as políticas públicas para a educação como direito social. De acordo com Libâneo (2012) o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) organizado durante o governo de Itamar Franco é o primeiro documento oficial inspirado nos princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia. Esse plano trata o EM em duas situações: primeiro enquanto continuidade e aprofundamento das competências adquiridas durante o ensino fundamental e, segundo, vinculado ao elemento tecnológico, enquanto parte do Sistema Nacional de Educação à Distância, em discussão naquela época.

No interior da educação básica, destaca-se que a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” inserida pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 ao inciso II do

artigo 208 da CF/88 ganha nova redação em 2009. Com essa finalidade, a Lei nº 12.061/2009 vem para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Com foco na universalização das matrículas entre a faixa etária dos 4 a 17 anos de idade a EC nº 59/2009 amplia a obrigatoriedade da educação básica que deve ser assegurada como dever do Estado a todos, em idade escolar ou não, conforme padrão de qualidade e equidade exigido pelo Plano Nacional de Educação. A universalização contempla todas as etapas da educação básica através do artigo 4º, inciso I, alínea c da LDB, alterado pela Lei 12.796/2013 para assegurar a obrigatoriedade e gratuidade da matrícula no ensino médio.

O Decreto nº 5.154/04 organiza a EP em três níveis que compreendem os cursos de: “I – qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores¹³; II educação profissional técnica de nível médio; e III educação profissional tecnológica¹⁴ de graduação e de pós-graduação” Brasil (2004). Os cursos do inciso I são abertos a quaisquer pessoas interessadas, independente da escolaridade prévia; os cursos do inciso II são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão e, têm organização curricular própria; e os referentes ao inciso III são cursos de nível superior oferecidos aos egressos concluintes da etapa final da educação básica.

A EP tem como eixo central e dinâmico a formação contínua para a atividade produtiva no interior da vida social. Assim, é oportuno trazer a definição do professor Celso João Ferreti (2010, p. 1) para quem, de maneira geral, a EP “refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva”, destacou o professor. Em 2008 a Lei nº 11.741/08 reorganiza a relação entre a EP e o EM através da forma articulada ou subsequente. A forma articulada pode ocorrer de maneira integrada ou concomitante ao passo que a forma subsequente não tem vínculo com o EM e só pode ser oferecida após a sua conclusão, não guardando com ele uma relação direta. O artigo 3º do Parecer 06 de 20 de setembro de 2012 corrobora a prescrição dessa lei assegurando que a “Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica” (Brasil, 2012). Além disso esse parecer reforça a necessidade da formação integrada, em seu artigo 4º e elenca os princípios norteadores da educação

¹³ O inciso I foi alterado pelo Decreto nº 8.268/14 inserindo a noção de qualificação profissional.

¹⁴ Os cursos superiores de tecnologia foram criados pela Lei 5.540/1968 que instituiu a reforma universitária no Brasil e que até o momento continua recebendo críticas da comunidade acadêmica. Maiores detalhes sobre sua abordagem na legislação educacional podem ser adquiridos em artigo publicado no Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/332/artigo-6.pdf>

profissional técnica de nível médio, dentre os quais estão a “relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante [...] e a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2012).

Portanto, em atualizações feitas pela Lei 11.741/2008, a EP tornou-se permeável aos vários níveis e modalidades de educação. Tratada dentro do capítulo sobre a Educação Básica, a EP, com foco na preparação para a atividade produtiva, recebe do legislador um magnetismo que a conecta a todas as outras formas de educação. De acordo com o artigo 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 (BRASIL, 2008).

A articulação e a integração são conceitos essenciais que precisam ser esclarecidos em razão da centralidade com que serão utilizados nesse estudo. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o professor Osvaldo Vieira do Nascimento (2010, p. 96) assinala que a articulação “refere-se ao modo pelo qual um dado elemento forma ou se enquadra dentro de um determinado conjunto ou de um todo”. Já a integração é definida por ele como “sinônimo [...] de aproveitamento de estudos feitos em cursos ou programas de EPT em níveis antecedentes e em níveis subsequentes de mesma área ou mesmo de áreas afins ou diferentes”. Para esse autor, a integração ocorre sob duas formas: a vertical e a horizontal. A forma vertical equipara-se à articulação no sentido de que há uma relação de dependência entre os diferentes níveis da EPT. Portanto, segundo ele, a integração na forma vertical “consiste na hierarquização dos diferentes níveis de ensino e de suas relações intrínsecas, em que se dá a EPT”. Já a forma horizontal de integração, objeto central dessa pesquisa, “é aquela que se dá ao nível da existência de uma coordenação do sistema da EPT, com o sistema geral de ensino” como aponta Nascimento, (2010, p. 75). Por coordenação, o autor esclarece que se trata de uma relação de atividades em que diferentes instituições trabalham juntas para fins comuns.

Esse autor ressalta a importância da integração vertical na expansão, na melhoria e no desenvolvimento da EPT no Brasil. Nascimento (2010, p. 77) cita os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que atuam na área da indústria oferecendo “cursos de nível técnico [...], tecnológico [...], Engenharia Industrial [...] e educação continuada de pós-graduação utilizando as mesmas instalações e os recursos materiais e humanos”. Seguindo a mesma linha, ele acredita que os IFs foram criados com a intenção de ampliar essa integração vertical para outros setores agrícolas, de saúde, dentre outros. Outra forma de oferta EP se

refere à “forma de articulação integrada com a Educação de Jovens e adultos” disponível aos que não concluíram a última etapa da educação básica em idade própria conforme prevê o artigo 11 da Resolução 06/2012 do CNE/CEB. Antes, porém, em conformidade com a Recomendação nº 195/04 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Parecer nº 11/12 assegura que o “ensino integrado é a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social” (BRASIL, 2012, p. 11).

O grande destaque das reformas implementadas no governo Lula e que resultaram no aumento no número de vagas para a EP e, conseqüentemente, para o EM a ela articulado, foi a reorganização e ampliação da Rede Federal em todo Brasil por meio da Lei nº 11.892/08. Ela criou 37 (trinta e sete) Institutos Federais (IFs) chegando às atuais 644 (seiscentas e quarenta e quatro) unidades que atendem atualmente 568 (quinhentos e sessenta e oito) municípios em todas as regiões do território nacional. O ensino médio, na modalidade integrada à educação profissional, ganha atenção especial nessa lei que recomenda a oferta de pelo menos 50% (cinquenta por cento) das vagas para os cursos integrados.

A articulação integrada na sua forma horizontal entre o ensino médio e a formação específica norteará a análise dos documentos levantados para o próximo capítulo com foco nos desafios do EMI médio integrado no interior do curso TA oferecido de forma regular pelo IFMG/SJE. Em resumo, essa segunda parte do capítulo procurou apresentar as políticas públicas desenvolvidas para o EM e a EP a partir do terceiro período vivenciado pela educação brasileira, desarticulada no governo de FHC e articulada, pelo menos em teoria, após o governo de Lula. Como salientou Mainardes (2006), no contexto de influências as decisões decorrem de pressões de diferentes grupos e que passam a ser assimiladas pelas instituições do Estado. Destacou-se o papel das instituições ligadas ao MEC como a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) cujo objetivo é “promover o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com as políticas públicas e em articulação com os diversos agentes sociais envolvidos” (BRASIL, 2012).

Dentre outras questões, mostrou-se que o cenário da educação no Brasil apresenta íntima ligação com os interesses do capital, mediado pelo agente público posto como responsável por seu direcionamento. As reformas nas políticas educacionais tratadas até aqui desencadearam modificações no currículo do EM e da EP incluindo conceitos como flexibilidade, qualificação, competência, habilidade, fragmentação, integração dentre outros.

As transformações ocorridas no currículo da EPTNM são tratadas no próximo capítulo com foco na proposta de ensino médio integrado a partir do Decreto 5.154/04. A conclusão desse capítulo remete às influências da definição de políticas públicas e do processo decisório destacado por Mainardes (2009) no seguinte trecho:

A análise do contexto de influência na formulação das políticas, da forma mais abrangente possível, torna-se útil e necessária para se compreender o jogo de influências e múltiplas agendas no processo de configuração de políticas no processo histórico. Essa análise abrangente poderá permitir a identificação das influências globais/internacionais, de agências multilaterais, redes políticas, comunidades epistêmicas, intelectuais e políticos que exercem influências, forças do contexto político nacional e local, dentre outros (MAINARDES, 2009, p. 12-13).

Observou-se que as reformas neoliberais intensificadas no governo FHC trouxeram influências significativas sobre a EP, ofertada de forma independente e separada da educação básica por força do Decreto nº 2.208/97. A política de descentralização adotada por esse governo desencadeou o processo de transmissão das responsabilidades do EM para os Estados, denominado por Ramos (2006, p. 287) de “estadualização”. Pela política de privatização, a EP foi entregue à iniciativa privada por meio de parcerias com o Sistema S, num processo que ela chamou de “senarização”. Para a autora, trata-se de medidas propostas pelos segmentos conservadores¹⁵ para desvirtuar o caráter público da instituição escolar.

Com a proposta de articular o EM com a EP, o ensino médio integrado, instituído e regulamentado no governo Lula em 2004, sofreu alterações legais com vistas à sua implementação na EPTNM por meio do Parecer nº 11/12 e pelas diretrizes curriculares definidas pela Resolução nº 6/12. O próximo capítulo propõe analisar como esses instrumentos normativos foram incorporados e recontextualizados no principal instrumento regulatório do curso TA, seu Projeto Pedagógico.

Por fim, foi possível perceber a presença da disputa de poder para influenciar as tomadas de decisões nas arenas políticas envolvendo tanto a educação básica quanto a educação profissional. Nesse território de disputa há necessidade de contraposição e inclusive de substituição da ideologia do capital pela ideologia do social através de grupos de pressão organizados por iniciativa de intelectuais que representam os interesses da classe trabalhadora

¹⁵ De acordo com Ramos (2006, p. 187), a democratização do país colocou o tema da finalidade das Escolas Técnicas e CEFETs em pauta para os segmentos conservadores e progressistas. Quanto aos primeiros, a crítica centrava-se em seu alto custo e no distanciamento do mercado de trabalho, demonstrado pelo elevado número de alunos que se dirigiam ao Ensino Superior. Com relação aos progressistas, questionava-se a concentração de recursos públicos em instituições que serviam predominantemente ao capital, com atendimento seletivo e restrito à população. Sob a hegemonia dos segmentos conservadores, o caráter público dessas instituições, diversas vezes, ameaçado por medidas designadas, por exemplo, como “estadualização” – transferência para os sistemas estaduais de ensino – e “senarização” – incorporação pelo Sistema S; e, ainda, “privatização” – transferência total ou parcial para os setores privados.

junto às arenas de decisão político-administrativas. Essas influências ganham caráter público por meio dos textos oficiais que, em nível nacional, compõem a legislação e, no caso específico do IFMG/SJE, os Projetos Pedagógicos de Curso, a serem analisados a seguir.

2 A POLÍTICA PROPOSTA PARA O ENSINO AGRÍCOLA EM SJE

“Consolidar-se como um centro de educação, promovendo o desenvolvimento humano e contribuindo para o progresso”¹⁶ (PPC, 2002, p. 1).

Seguindo os estudos de Bowe e Ball (1992, 1994) sobre a abordagem do ciclo de políticas, esse capítulo utiliza-se do segundo contexto a que se refere o autor como suporte para a “produção do texto”, denominado aqui de documentos oficiais que registram a história do *locus* e do objeto tomados nessa pesquisa. Como implementação da “política proposta” apresentada no capítulo anterior, as fontes primárias consultadas para esse trabalho foram produzidas interna e externamente ao *campus* SJE serão analisadas à luz da metodologia e das ferramentas da pesquisa documental.

O objetivo desse capítulo é analisar os desafios do Ensino Médio Integrado (EMI) no interior do curso TA e as continuidades e rupturas do currículo integrado entre seus PPCs editados entre 2005 e 2014. A primeira seção se ocupa da apresentação do local e do objeto da pesquisa e como ambos se relacionam com os aspectos regionais em que se encontram inseridos, reforçando a relevância do curso TA como pontapé inicial da instalação do ensino agrícola e, conseqüentemente, da ampliação da oferta da educação profissional na Mesorregião do Vale do Rio Doce. Na sequência, a segunda seção analisa os documentos regulatórios desse curso e seu contexto de produção no IFMG/SJE. Dentre esses documentos estão a legislação, os PPCs (2002, 2011 e 2014) e outras fontes que possam complementar a análise como os Históricos Escolares e Atas de reunião.

A coleta dos dados foi feita através de pesquisa em sites oficiais do governo e nos documentos disponíveis no Departamento de Desenvolvimento do Educando (DDE) do IFMG/SJE. A pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa e o material foi estudado à luz da técnica da análise e conteúdo conforme salienta a professora Laurence Bardin (2016), servindo-se de instrumentos da pesquisa bibliográfica por meio de autores que escrevem sobre políticas públicas educacionais.

Vale ressaltar que a análise dos PPCs do curso TA justifica-se pelo fato de que trazem em seu texto as marcas ideológicas que orientam a política educacional do governo

¹⁶ Escrita somente no PPC de 2002 por se tratar da então EAF, essa missão permitiu a troca de experiências a partir de parcerias estabelecidas com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater/MG), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), a Universidade Federal de Lavras (UFLA), o Instituto Estadual de Florestas (IEF), a empresa Celulose Nipo-Brasileira SA (Cenibra), o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper), a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), algumas Prefeituras Municipais do entorno, a Câmara de Dirigentes Lojistas de SJE, a Fundação Oswaldo Pimenta de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Funopi), a Companhia Energética de Minas Gerais (Cemig), e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).

federal e as leituras dos profissionais da educação envolvidos em sua elaboração. Os projetos revelam, portanto, a concepção de ensino que baliza as práticas docentes no interior do *campus* São João Evangelista, norteando valores e diretrizes dos planos de unidade de ensino de cada professor. Em sua abordagem pós-estruturalista para a análise das políticas públicas educacionais, Ball e Mainardes (2011) propõem a análise das políticas como “texto e como discurso”, implicando, segundo a advogada Daniela de Melo Crosara (2014)

na compreensão dos textos como fruto de várias influências e agendas, de negociações e intenções dentro do Estado e do processo de produção da política. Logo, para se compreender os textos veiculadores de políticas é preciso ser capaz de identificar as ideologias, interesses e conceitos empregados e os embates travados durante a sua elaboração, na medida em que apenas algumas vozes serão ouvidas como legítimas (CROSARA, 2014, p. 13).

Ressalta-se que a análise dos materiais levantados nesse capítulo é essencialmente qualitativa e os elementos mensuráveis apresentados têm valor secundário servindo como complementos ao relatório. A utilização de diferentes materiais na pesquisa qualitativa encontra amparo na concepção do psicólogo e professor da UNB, Hartmut Günther (2006) para quem o “processo de pesquisa como um mosaico” mistura elementos de várias naturezas “ao mesmo tempo, em que a diversidade nas peças deste mosaico [...] utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos” (GÜNTHER, 2006, p. 2).

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E DO OBJETO DE ESTUDO

Planejada nos anos de 1940 por meio de arranjos políticos locais, a Escola de Iniciação Agrícola (EIA) de São João Evangelista/MG ganhou apoio da política nacional, ainda naquela década, quando o governo federal autorizou sua construção em 1º de dezembro de 1950 através da Lei nº 1.249. De seu planejamento até os dias atuais a instituição recebeu quatro nomenclaturas: Escola de Iniciação Agrícola, Ginásio Agrícola, Escola Agrotécnica Federal e, atualmente, *Campus* São João Evangelista. Desde a implantação da EIA em 1951 até 2014, o *Campus* São João Evangelista, atualmente vinculado ao IFMG passou por várias transformações em sua infraestrutura, seu quadro de pessoal, sua gestão e na ampliação da oferta da educação pública federal para o município e seu entorno. A Figura 3 a seguir apresenta uma visão holística do *campus* SJE, com destaque para as UEPS.

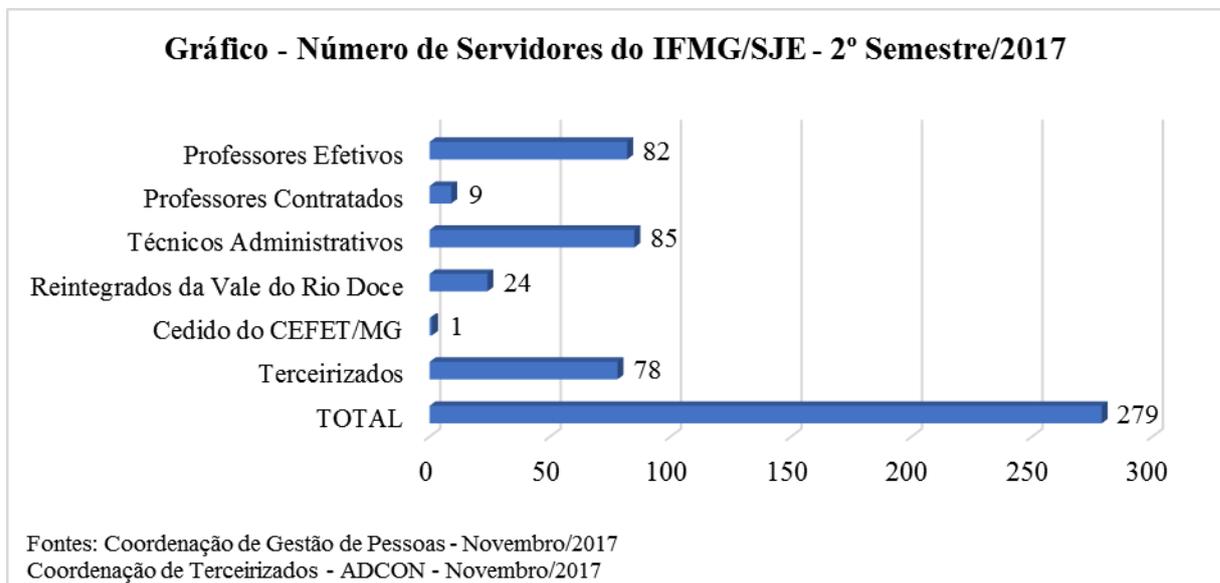
Figura 3 – Print do IFMG – *Campus São João Evangelista*



Fonte: Google Earth (2010)
Elaborado pelo autor

O Print anterior (FIG. 3) apresenta uma vista geral “de cima para baixo” a partir de uma foto aérea extraída do Google Earth Pro (2010) ressaltando os principais setores criados inicialmente para atender ao curso TA e que, atualmente, são utilizados por outros cursos e seus respectivos professores, servidores técnicos administrativos e terceirizados. Os recursos humanos atuais responsáveis pelo funcionamento do *campus* SJE como um todo estão quantificados na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Gráfico: Número de Servidores do IFMG/SJE

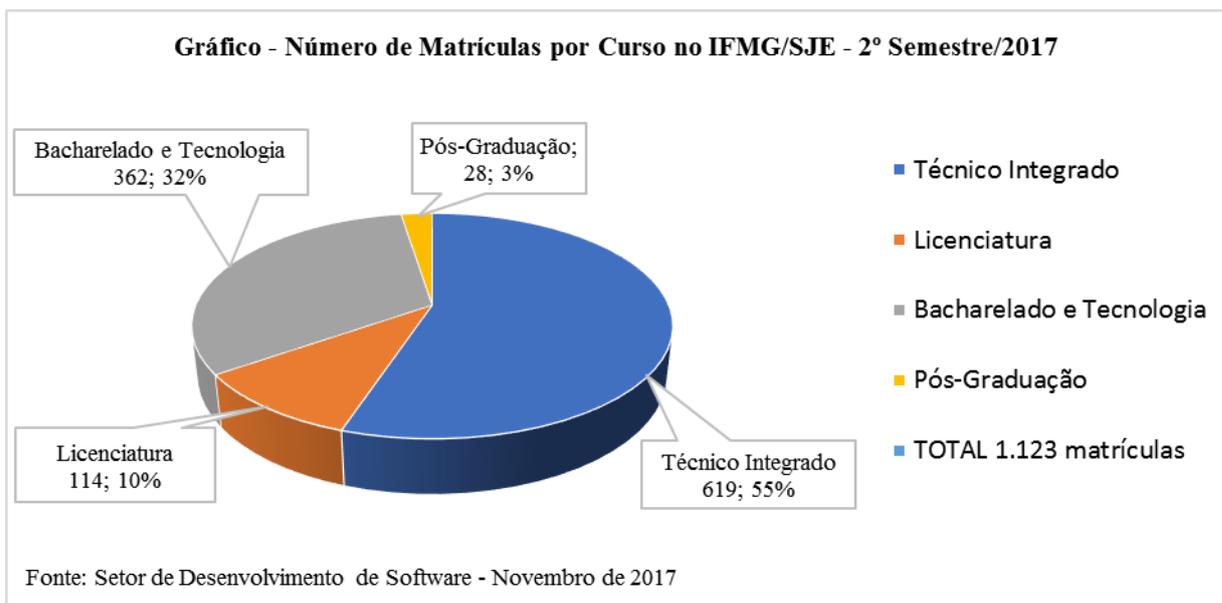


O quadro atual de servidores é reflexo do crescimento da oferta da educação profissional e tecnológica no *campus* SJE. Em mais de meio século ampliou-se o número de cursos em diferentes níveis e modalidades, organizados nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Ciências Exatas e da Terra. Algumas dessas grandes áreas propostas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) foram contempladas por cursos criados, reestruturados e suprimidos pelas transformações ocorridas nas últimas duas décadas. Em consequência, aumentou-se também o quadro de servidores para atender a demanda de oferta de novos cursos, conforme demonstrado no gráfico (FIG. 4) anterior.

Os dados do gráfico da Figura 5 a seguir revelam que os percentuais de matrícula estão em desacordo com o que prevê a Lei nº 11.892/08 de criação dos IFs: 50% para cursos técnicos integrados; 20% para licenciaturas e cursos de formação de professores; 30% para cursos de bacharelado, pós-graduação etc. Embora esses números específicos do *campus* SJE

não atendam ao instrumento legal supramencionado, não se pode concluir que o contrário porque os percentuais definidos pela legislação referem-se ao IFMG como um todo, como autarquia e não suas unidades isoladas. Para fins de informação e ilustração, o gráfico a seguir mostra o quantitativo das atuais matrículas nos cursos ofertados no IFMG/SJE.

Figura 5 – Gráfico: Número de Matrículas por Curso



A primeira subseção se dedica a apresentar algumas transformações em torno do *locus* e da legislação que regulamenta o curso tomado como objeto para esse trabalho de pesquisa, levando em consideração os contextos a que foram inseridos nas últimas duas décadas. Por meio de uma abordagem histórica, apresenta-se a parte da Escola Agrotécnica Federal (EAF) e as transformações mais significativas até sua vinculação ao Instituto Federal de Minas Gerais. A segunda subseção destaca a trajetória do curso Técnico em Agropecuária Integrado e a articulação entre ele e os cursos implantados posteriormente, aproveitando-se da mesma infraestrutura física e de pessoal, compartilhada com aquele curso.

2.1.1 Reforma e Regulação

Retomando a alteração na configuração do ensino agrícola em São João Evangelista, inicia-se em 1978 a oferta do curso Técnico em Agropecuária (TA) de 2º grau em substituição ao curso de Mestría Agrícola de 1º grau. Um ano após a implantação do curso TA o Ginásio Agrícola foi renomeado para Escola Agrotécnica Federal de São João

Evangelista (EAF/SJE). Essa alteração se deu por meio do Decreto nº 83.935 de 4 de setembro de 1979 assinado pelo presidente Figueiredo determinando que a nova nomenclatura das escolas deveria ser acompanhada no nome do município onde se encontrava instalada. Após essa alteração, o SEF se manteve como parâmetro norteador das atividades desenvolvidas pelo ensino agrícola. A Figura 6 a seguir mostra a predominância da cor verde na logo da EAF em sinal da intensa conexão da instituição com a cor do campo e da floresta da microrregião onde está inserida.

Figura 6 – Logomarca da EAF/SJE



Fonte: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABBRcAA/instalacao-xp>

As transformações ocorridas nas últimas duas décadas trouxeram alterações significativas para a história da EAF¹⁷. Assim como em outros contextos, o ensino agrícola em SJE sofre os reflexos do rearranjo democrático das instituições públicas e das reformas ocorridas na educação profissional nesse período. Além da reforma da EP, a troca de cursos, a ampliação da oferta de vagas e a reestruturação da rede federal marcaram esse período.

Do ponto de vista político-administrativo, a partir da década de 1990 a EAF contou com uma maior profissionalização de seus serviços em razão da obrigatoriedade do concurso para ingresso no serviço público, determinado pelo artigo 37 inciso II da Constituição Federal de 1988. Além disso, as decisões centralizadas e verticalizadas cederam espaço para a participação democrática envolvendo gradativamente a comunidade escolar na escolha dos dirigentes das escolas. Refletindo sobre a descentralização na administração pública, a pesquisadora Olímpia de Souza Marta (2012), afirmou que antes de 2003, o Diretor Geral da então EAF/SJE era escolhido pelo ministro da educação deixando a comunidade fora do processo de escolha. De acordo com essa autora, a partir de 1998 o Conselho Superior da

¹⁷Em 1993, por força da Lei nº 8.731, de 16 de novembro a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG, passou a ser uma Autarquia vinculada ao MEC nos termos do artigo 20 do anexo 01, ao decreto 2.147, de 14 de fevereiro de 1997.

autarquia encaminhava uma lista tríplice com nome de três docentes para que fosse escolhido o Diretor. Somente a partir do Decreto nº 4.877, de 2003, é que o processo de indicação para a direção passou a ser mais aberto e democrático envolvendo os servidores efetivos, professores e técnicos administrativos e os alunos regularmente matriculados.

Destaca-se também nos anos noventa daquele final de século a elaboração da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada pelo Presidente FHC, em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394, depois de aprovada na Câmara dos Deputados três dias antes. Conhecida pelo nome de seu relator, Darcy Ribeiro, a nova LDB dedica os artigos 39 a 42 à Educação Profissional. Porém, a integração entre a EP e a educação básica prevista naquele primeiro artigo (39) foi inviabilizada pelo Decreto de regulamentação no ano seguinte.

A reforma da EP instituída pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, separa o Ensino Médio da Educação Profissional. Em seu artigo 5º estabelece 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” (Brasil, 1997a). Esse instrumento legal instituído no governo de Cardoso desarticulou durante sete anos a Educação Profissional (EP) da educação básica, separando as matrizes geral e técnica do curso. Trata-se de “uma espécie de ícone do caráter autoritário e mercantilista das reformas” impostas pelo governo FHC, alinhado à orientação neoliberal como salientaram (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

Outro destaque para essa última década do século foi a criação da Fundação Oswaldo Pimenta de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FUNOPI). Ela nasceu em 26 de maio de 2000 com o objetivo de buscar recursos para financiar as ações de desenvolvimento regional por meio da então EAF/SJE. Escândalos, denúncias e investigações envolvendo outras fundações brasileiras na primeira década desse século levaram o então reitor a repensar e reduzir o papel das fundações no âmbito do IFMG. Atualmente a função da FUNOPI se resume a receber e repassar recursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) para pagar cursos na área de extensão rural, ministrados durante todo o ano letivo e, principalmente, durante a Semana da Família Rural¹⁸.

¹⁸Trata-se de uma programação anual que ocorre na última semana de aula do 1º semestre letivo (geralmente em julho) patrocinada pela Emater, Senar, Cemig dentre outros, oferecendo cursos de capacitação à população de São João Evangelista e seu entorno. Detalhes sobre a última e a penúltima edição (XXIII e XXII SFR) podem ser encontrados respectivamente em <http://www.sje.ifmg.edu.br/portal/index.php/component/content/article?id=458> e <http://www.sje.ifmg.edu.br/portal/index.php/noticias/220-estao-abertas-as-inscricoes-para-a-xxii-semana-da-familia-rural>

Quanto às reformas da EP na primeira década desse século, o destaque fica com o Decreto nº 5.154 editado em 23 de julho de 2004 que traz os primeiros indicativos de uma nova regulação da Educação Profissional prevista pelos artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/96. A nova reforma restabeleceu a articulação na modalidade integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional nas formas integradas, concomitantes e subsequentes nos respectivos incisos I, II e III do §1º no artigo 4º. Reforçando a relação entre a EB e a EP, a Lei 11.741/08 reorganiza a relação entre a EP e o EM através da forma articulada ou subsequente. A forma articulada pode ocorrer de maneira integrada ou concomitante ao passo que a forma subsequente não tem vínculo com o EM e só pode ser oferecida após a sua conclusão, não guardando com ele uma relação direta. Criado por essa lei, atualmente o IFMG conta com 17 (dezessete) *campi* organizados conforme mostra o mapa da Figura 7 a seguir.

Figura 7 – Mapa Atual do IFMG



Legenda			
Região 1: Central	Região 2: Vertentes	Região 3: Centro-Oeste	Região 4: Vale do Rio Doce
Betim, Ribeirão das Neves, Sabará e Santa Luzia	Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto e Ponte Nova	Arcos, Bambuí, Formiga, Piumhi	Ipatinga, Governador Valadares e São João Evangelista

Fonte do mapa: <<https://www2.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/mapa-site-novo.jpg/view>>.

Fonte da legenda: <<https://www2.ifmg.edu.br/portal/noticias/descentralizacao-administrativa-novo-modelo-de-gestao-esta-sendo-implantado-de-maneira-gradativa>>.

A grande modificação para a primeira década do século XXI foi a reorganização e ampliação da Rede Federal em todo Brasil¹⁹. Em dezembro de 2008, juntamente com outros 37 (trinta e sete) Institutos Federais (IFs), o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) foi criado pela Lei nº 11.892, através de seu artigo 5º inciso XIII, pela integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Bambuí e Ouro Preto, e a Escola Agrotécnica Federal (EAF) de São João Evangelista²⁰ (SJE). Posteriormente, as Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED's) de Congonhas e Formiga juntaram-se às outras instituições ampliando a área de atuação do IFMG. A partir daí a EAF/SJE foi transformada em um *Campus* do IFMG, um dos cinco IFs criados em Minas Gerais²¹.

Essa lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, dentro dela, criou uma nova marca para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil como mostra a Figura 8 a seguir ao se referir ao IFMG.

Figura 8 – Logomarcas do IFMG e do *Campus* SJE



Fonte: <http://www2.ifmg.edu.br/comunicacao/manual-de-comunicacao.pdf/view>;
<http://www.ifmg.edu.br/index.php/imprensa-cabecalho/2012-06-12-20-50-53/2012-06-12-20-52-07>

A Figura 8 anterior mostrou duas marcas na versão simplificada, sendo uma para o IFMG e outra para o *Campus* São João Evangelista. Trata-se de uma arte que pretende criar um impacto visual no público por meio da comunicação de uma marca forte em educação profissional e tecnológica através do IF. Segundo o *Manual de comunicação do IFMG* (2016), a marca não pode ser rotacionada, sombreada, colocada sob marca d'água para não deturpar seu significado e ofuscar ou confundir seu reconhecimento. Cabe aos IFs e, em particular ao

¹⁹ O Brasil conta com uma Rede de Instituições para a oferta da Educação Profissional. São elas as instituições públicas federais (com 38 Institutos Federais, 2 Cefets – RJ e MG, 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, uma Universidade Tecnológica no Paraná e o Colégio Pedro Segundo no RJ) e estaduais (organizadas de acordo com as necessidades de cada Estado); as privadas (formadas pelas instituições privadas de nível técnico e superior); e os serviços nacionais de aprendizagem formados pelo sistema S (Senai, Senac, Senat, Senar, Sebrae, etc.).

²⁰ Detalhes sobre o IDH, educação, demografia, renda, trabalho etc. desse município podem ser acessados em http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-joao-evangelista_mg#caracterizacao.

²¹ A Lei 11.892/08 criou cinco IFs em Minas Gerais: Instituto Federal de Minas Gerais, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Instituto Federal do Triângulo Mineiro e Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

IFMG, seguir e implantar as orientações da lei de criação e ampliação da rede federal. Equiparados às universidades federais pela lei que os criou, os IFs 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 Brasil (2008).

Essa lei discrimina, em seu artigo 7º, o percentual de vagas destinado a cada uma das modalidades de curso, dando atenção especial para o ensino médio integrado. O inciso I elenca entre os objetivos da rede federal o de “I ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” Brasil (2008). A legislação destinou o mínimo de 50% das vagas para essa modalidade de ensino e 20% para as licenciaturas. Os demais cursos superiores como os de tecnologia, de bacharelados, de engenharias, de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) ocupam as vagas restantes.

Alteração recente proposta pela Lei nº 12.677/12 assegura que os IFs “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” Brasil (2012). Maiores investimentos na ampliação e consolidação da oferta do ensino público gratuito por meio da expansão da Rede Federal possibilitaram o rearranjo dos cursos ofertados pela então EAF para atender as exigências e desafios do novo século, culminando com sua vinculação ao IFMG.

Vencedora de um concurso organizado pelo setor de Arte e Cultura em 2014, a foto da fachada do prédio I do IFMG/SJE, na Figura 9 a seguir, é de autoria do estudante Mychael Geordan Cordeiro Paranhos, ganhador do prêmio de R\$200,00 (duzentos reais), oferecido ao primeiro lugar daquele certame. A fachada de um dos principais e mais antigos prédios do *campus* foi eternizada através da logomarca da EAF/SJE (FIG. 6) no cabeçalho dos documentos oficiais da instituição e nos diplomas e certificados emitidos até o ano de 2008. A fotografia a seguir (FIG. 9) fixa no tempo a imagem que carrega a identidade da instituição e um pouco da memória de sua atuação na oferta do ensino agrícola no município de SJE e seu entorno.

Figura 9 – Foto: Fachada do Prédio I do IFMG/SJE



Fonte: Paranhos (2014).

2.1.2 Ampliação Horizontal e Vertical do Ensino

As reformas na administração e na regulação da educação profissional apresentadas anteriormente foram acompanhadas do encerramento, da reformulação e da abertura de cursos técnicos e superiores no *campus* SJE. A ampliação horizontal ocorreu inicialmente com a instalação do curso Técnico em Economia Doméstica (TED) em 1982 com funcionamento até ser transformado em Técnico em Alimentação (TAL) em 2001. Nesse ano, inaugurou-se a terceira grande área de conhecimento ofertada na EAF denominada de Ciências Exatas e da Terra por meio do curso Técnico em Informática na modalidade subsequente, cujo objetivo era formar técnicos com capacidade para atuar em diversas áreas da informática básica com vistas a atender à demanda do comércio e de serviços na área de tecnologia da informática.

No lugar do curso TAL foi ofertado a partir de 2009 o curso Técnico em Nutrição e Dietética (TND). Embora estejam enquadrados em eixos tecnológicos diferentes, esses cursos guardam certa articulação entre si numa perspectiva mais ampla sobre produção, estocagem e segurança alimentar e nutricional. O curso TND vinculava-se ao eixo tecnológico Ambiente e Saúde ao passo que o TAL vinculava-se ao eixo de Produção Alimentícia.

O aproveitamento dos laboratórios e da Unidade de Alimentação e Nutrição (Refeitório) bem como do corpo docente, tanto do ensino médio quanto da parte específica do curso, foram os responsáveis por manter a identidade e a articulação horizontal dos cursos, ambos com foco na produção e segurança alimentar. A vinculação desses cursos ao mesmo Eixo²² de Produção Alimentícia permitiu relativa continuidade dos programas, de boa parte dos recursos materiais, da gestão de pessoas e de alguns professores.

Na primeira década do século XXI (2001-2010) e também sexta década de implantação do ensino agrícola em SJE na então EAF, registrou-se mais uma reforma da educação profissional e considerável expansão do número de cursos e de vagas na área de meio ambiente. Envolvida em debates relacionados às questões ambientais, em 2003 a EAF começa a ofertar o Curso Técnico em Meio Ambiente (TMA) na modalidade pós-médio, baseado no princípio de preservação do meio ambiente diante da necessidade urgente de garantir uma sobrevivência segura e saudável ao próprio ser humano.

²² O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos elaborado pelo MEC e atualizado em 2016 relaciona 227 (duzentos e vinte e sete) cursos técnicos de nível médio organizados em 13 (treze) eixos tecnológicos: Ambiente e saúde; Controle e processos industriais; Desenvolvimento educacional e social; Gestão e negócios; Informação e comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção alimentícia; Produção cultural e design; Produção industrial; Recursos naturais; Segurança; Turismo, hospitalidade e lazer.

Embora o curso TMA seja enquadrado no Eixo de Ambiente e Saúde, sua implantação na EAF levou em consideração a disponibilidade de espaço adequado e de corpo docente qualificado para a parte específica do curso. Disponível apenas para egressos do ensino médio e oferecido em turno diurno, ele demandava um corpo docente com perfil similar aos atuantes no curso TA. Isso ficou demonstrado pela presença significativa de professores atuando nos dois cursos técnicos.

Aproveitando-se das condições físicas e do corpo docente da EAF, assim como fizera nos outros cursos, iniciou-se no segundo semestre de 2006 o Curso Superior de Tecnologia em Silvicultura²³ (TS) com vagas disputadas por estudantes de mais de 34 (trinta e quatro) municípios, numa média superior a quatro concorrentes por vaga. Durante o tempo em que foi ofertado, observou-se que esse curso guardou uma relação de verticalidade com o curso Técnico em Agropecuária²⁴. Ambos foram organizados na mesma área de Recursos Naturais conforme orientação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Essa verticalização está prevista pela Lei 11.892/08 que cria os Institutos Federais, através de seu artigo 6º inciso III que trata a articulação entre os cursos e os níveis de ensino com a finalidade de “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. Para o curso de TA, o Catálogo prevê possibilidades de verticalização com a graduação no itinerário formativo de cursos como

Curso superior de tecnologia em irrigação e drenagem. Curso superior de tecnologia em processamento de carnes. Licenciatura em biologia. Licenciatura em ciências agrícolas. Bacharelado em administração rural e agroindustrial. Bacharelado em administração rural. Bacharelado em agroecologia. Bacharelado em agronegócio. *Bacharelado em agronomia*. Bacharelado em ciências agrárias. Bacharelado em ciências agrícolas. Bacharelado em engenharia agrícola. Bacharelado em engenharia de aquicultura. Bacharelado em engenharia de pesca. *Bacharelado em engenharia florestal*. Bacharelado em medicina veterinária. Bacharelado em zootecnia (BRASIL, 2016, p. 229, grifo nosso).

Algumas dificuldades, somadas à baixa demanda pelo curso, levaram ao seu cancelamento e a abertura de um novo curso de graduação em nível de bacharelado. Aproveitando-se a mesma infraestrutura e corpo docente, foi implantado o Curso de

²³Com o objetivo de formar profissionais para atuar na exploração de recursos florestais esse curso superior de TS nasceu com uma grande promessa para o desenvolvimento das empresas e órgãos públicos do setor florestal em nível local e regional. Seu Projeto Pedagógico cita empresas como a PURAN (antiga Arcelor Mittal), a Celulose Nipo-brasileira S/A (Cenibra) e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater/MG) como parceiras e prováveis empregadoras dos concluintes do curso.

²⁴ Ressalta-se que esse curso recebeu essa nomenclatura a partir de 2008. Antes, porém, era denominado de Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária. Detalhes sobre a regulamentação legal sobre o Curso Técnico Agrícola podem ser adquiridos em <<http://atabrasil.org.br/o-que-e-o-tecnico-agricola/>>.

Bacharelado em Agronomia (BA) no primeiro semestre de 2011, iniciado com aula inaugural realizada dia 09 de fevereiro. Sendo da mesma grande área das Ciências Agrárias, ele guarda uma forte conexão com o curso TA e o curso superior de TS.

Nos anos (2010-2014) que se seguiram a transformação da EAF em *Campus* SJE e sua vinculação ao IFMG no final de 2008, foram implantados vários cursos tanto a nível técnico quanto a nível de graduação e pós-graduação. Destacam-se o fim da oferta dos cursos concomitantes e subsequentes a partir de 2010 e a manutenção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio: Técnico em Agropecuária, Técnico em Nutrição e Dietética e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (TMSI). Mesmo diante da manutenção das formas concomitantes e subsequentes nos termos artigo 3º do Parecer 06 de 20 de setembro de 2012, o *campus* optou por não ofertar somente a forma articulada e integrada.

Reforçando a necessidade da formação integrada, em seu artigo 4º, esse parecer elenca os princípios norteadores da educação profissional técnica de nível médio, dentre os quais estão a “relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante [...] e a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2012).

Atendendo a orientação para a implantação de cursos de graduação em nível de licenciatura e bacharelados definidos pela lei de criação dos IFs, foram implantados em 2010 dois cursos na grande área das ciências Exatas e da Terra: Bacharelado em Sistema de Informação (BSI) e Licenciatura em Matemática (LM). Três anos após teve início o curso de Bacharelado em Engenharia Florestal (BEF), na modalidade presencial, ofertando 35 (trinta e cinco) vagas no turno diurno. A justificativa encontrada para a abertura do curso levou em consideração a vocação do *campus* SJE no atendimento à área de agropecuária e o eixo tecnológico vinculado aos recursos naturais, desde o primeiro curso de Mestría Agrícola. Ressalta-se que a grande área de Ciências Agrárias se consolida ainda mais, como mostra a Figura 10 a seguir, com a oferta de cursos que aproveitam da infraestrutura de salas de aula, laboratório, equipamentos, maquinários e recursos humanos e de gestão de pessoas utilizados no curso TA²⁵.

²⁵ Sua conexão com o eixo dos recursos naturais apresenta certa continuidade na proposta do curso de Tecnologia em Silvicultura extinto a partir de 2014. Ao egresso do curso de BEF espera-se uma formação consistente em que possa atuar na região do Rio Doce onde, segundo o IBGE (2010), destaca-se a produção de recursos vegetais, cultivados por grandes empresas do setor silvícola e de beneficiamento como a Cenibra, destaque na produção de celulose para exportação.

Figura 10 – Quadro: Distribuição dos Cursos por Áreas – IFMG/SJE

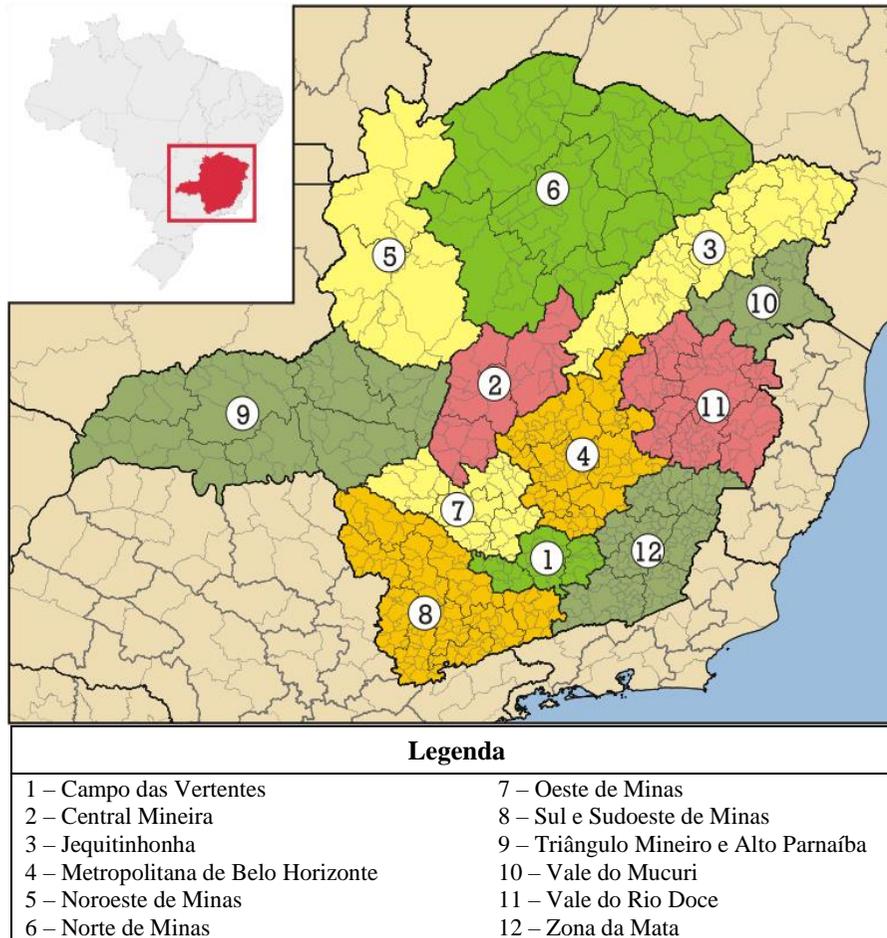
Quadro – Distribuição dos Cursos por Áreas – IFMG/SJE	
Áreas de Ciências	Cursos
Agrárias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mestria Agrícola 2. Técnico em Agropecuária 3. Tecnólogo em Silvicultura 4. Bacharelado em Agronomia 5. Bacharelado em Engenharia Florestal
Sociais Aplicadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnico em Economia Doméstica 2. Técnico em Alimentação
Saúde	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnico em Nutrição e Dietética
Exatas e da Terra	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bacharelado em Sistemas de Informação 2. Licenciatura em Matemática 3. Técnico em Informática 4. Técnico em Informática Integrado
Ambientais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnico em Meio Ambiente 2. Lato Sensu em Meio Ambiente

Fonte: Tabela de Área de Conhecimento

Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>

Esse foco no eixo de Produção Agrícola e na grande área das Ciências Agrárias guarda grande afinidade com os aspectos econômicos micro e macrorregionais. Os mapas das Figuras 11 e 12 a seguir apresentam a delimitação das fronteiras desses espaços geográficos, considerando os municípios mais próximos a São João Evangelista.

Figura 11– Mapa de Minas Gerais (IBGE)



Fonte: IBGE

(https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_de_Minas_Gerais – acesso em 25 fev. 2016).

Figura 12 – Mapa da Mesorregião do Vale do Rio Doce (IBGE)



Fonte: IBGE

(https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_de_Minas_Gerais – acesso em 25 de fev. 2016).

Microrregiões do Vale do Rio Doce:

O Quadro da Figura 13 a seguir apresenta de forma resumida os cursos ofertados ao longo da história de mais de meio século do *campus* SJE, com destaque para o curso TA como único que continua ofertando vagas, desde sua implantação no final da década de 1970.

Figura 13 – Quadro: Dados Sobre os Cursos do IFMG/SJE

Quadro – Dados Sobre os Cursos do IFMG/SJE					
Curso/Período	Base Legal	Vigência	Nº de Formados		
			Masc.	Fem.	Total
Mestre Agrícola*	--	1962/1-1978	127	123	250
Técnico em Agropecuária**	Portaria 17/1978 COAGRI – MA	1978/1-	2.412	275	2.687
Técnico em Economia Doméstica**	Portaria 169/85 Inc. III – MEC; Portaria 47/1982 – COAGRI; Portaria 101/1986 – MEC	1982/1-2002	87	533	620
Técnico em Informática***	Resolução 01/2001 do Conselho Diretor – EAF	2000/2-2009	217	143	360
Técnico em Alimentação**	Resolução 01/2001 do Conselho Diretor – EAF	2001/1-2009	72	326	398
Técnico em Meio Ambiente***	Resolução 01/2004 do Conselho Diretor – EAF; Portaria 389/2011	2003/1-2013	103	117	220
Técnico em Nutrição e Dietética**	Resolução 11/2011 – IFMG	2010/1-	23	533	556
Técnico em Manutenção e Sup. em Informática**	Resolução 12/2011 – IFMG; Resolução 6/2011; Portaria 180/2011 – Consu IFMG	2010/1-	100	56	156
Tecnologia em Silvicultura	Portaria MEC 389 e 480/2011	2006/2-	87	55	142
Bacharelado em Sistema de Informação	Resolução 6/2011 – Consu IFMG; Portaria 174/2011 – IFMG; Portaria 45/2015 – MEC	2010/1-	46	23	69
Licenciatura em Matemática	Portaria 699/2015 – MEC; Resolução 41/2013 – IFMG	2010/1-	16	34	50
Bacharelado em Agronomia	Portaria 181/2011 – IFMG	2011/1-	7	4	11
Bacharelado em Engenharia Florestal ²⁶	Portaria 1294/2015 – IFMG	2013/1-	0	0	0
Pós-Graduação em Meio Ambiente	Portaria 14/2013 I – IFMG	2013/1-	6	11	17
TOTAL	--	--	3.303	2.233	5.536
* Integrao ao 1º grau; ** Integrado ao ensino médio; *** Subseqüente ou concomitante ao ensino médio.		Fonte: Coordenação de Registros Escolares do IFMG Elaborado pelo autor			

Observa-se que os cursos destacados pela cor cinza continuam sendo ofertados para os estudantes do município de SJE e seu entorno, com destaque para a área de agrárias.

²⁶ Durante o prazo da pesquisa esse curso, iniciado no 1º semestre de 2013 e com prazo mínimo de integralização de 5 anos, ainda não havia sido integralizado e, por essa razão, não apresenta nenhum número de formando.

De acordo com o IBGE a Mesorregião do Vale do Rio Doce ainda tem uma forte presença das atividades ligadas ao campo²⁷. Isso pôde ser notado pela ampliação da oferta de cursos ligados à área agrícola como mostrado nos quadros anteriores (FIG. 10 e 13). A partir de então, observa-se, portanto, uma relação vertical ascendente na implantação do ensino agrícola em SJE iniciada pelo curso de Mestria Agrícola de 1º grau, posteriormente transformado em Técnico em Agropecuária de 2º grau. No início desse século essa ascensão se confirmou através dos seguintes cursos: Subsequente em Meio Ambiente (ou pós-médio), Tecnologia em Silvicultura, Bacharelado em Agronomia e Bacharelado em Engenharia Florestal. Recentemente foi implantado o curso de Pós-Graduação em nível *lato sensu* em Meio Ambiente, aproveitando-se os recursos materiais e humanos disponíveis.

Como demonstrou a Figura 13 na página anterior, no universo total de mais de cinco mil profissionais formados nesse *campus*, a partir do ano de 1978 até o momento, 59% são egressos do curso TA, que desde sua implantação tem apresentado forte demanda entre os candidatos que disputavam cada uma das vagas oferecidas anualmente. Portanto, fica demonstrado o aumento da oferta da EP por meio dos cursos técnicos de nível médio, oferecidos até o presente momento pelo IFMG/SJE.

Embora o número de matrícula nesse curso seja relativamente pequeno, comparado às matrículas efetuadas nos outros sete cursos oferecidos pela escola no momento, o curso de TA guarda grande importância na história desse *campus* por auxiliar na criação de grande parte da uma infraestrutura de laboratórios de ensino e pesquisa em várias áreas. Nas áreas do ensino médio, têm-se os laboratórios de biologia, química e física; na área de agropecuária têm-se os laboratórios de solos, de água, de sementes, de cultura de tecidos vegetais, de energia e madeira e as Unidades Educativas de Produção (UEPs). Além desses, citam-se os seis laboratórios de informática e o laboratório de desenvolvimento e desenho que atendem aos diversos cursos oferecidos pelo *campus*.

O curso assimila características do modelo de produção agrícola da microrregião onde foi instalada a EIA/SJE para o desenvolvimento da agricultura familiar e individual, de cooperativas e pelo associativismo, coerentes com um modelo de produção agrícola baseado na pequena produção. Em contraste com ele, há outros modelos predatórios com base na produção racionalizada e em larga escala para atender aos interesses do grande capital, ao

²⁷ De acordo com dados do atlasbrasil.org.br, em 2010 30,3% da população evangelistana ocupada trabalhava em atividades ligadas ao setor agropecuário, 12,7% no comércio e 41,5 no setor de serviços. As duas principais atividades econômicas do município têm influenciado na consolidação dos cursos ligados à área agrária e na implantação de novos cursos vinculados à de prestação de serviços.

mercado internacional. A produção municipal destinava-se a atender ao mercado interno e aos municípios vizinhos sem grandes investimentos tecnológicos.

Além da preparação da mão de obra para atuar nas atividades agropecuárias observou-se que a implantação do ensino agrícola em SJE cumpriu também a função de manter o trabalhador vinculado ao campo e assim minimizar o êxodo rural. Segundo o licenciado em ciências agrícolas e professor Francisco José Montório Sobral (2009) chama esse fenômeno de “ruralismo pedagógico”. Segundo ele, “desde o início do Século XX, o ensino agrícola no Brasil se apresentou como meio de fixação do homem ao campo” (SOBRAL, 2009, p. 79 *apud* BRASIL, 2009, p. 1).

A partir dessa exposição é possível deduzir a importância da implementação do ensino agrícola e sua fonte influência no desenvolvimento da educação profissional e superior no interior da EAF e do atual *campus* São João Evangelista. A fundação da escola e seu perfil de Escola-Fazenda²⁸ reforçam a importância da região em razão de suas terras férteis e de seu potencial em produção agropecuária. Portanto, é devido à centralidade do curso TA na construção da identidade do ensino agrícola em SJE e na ampliação da educação profissional gratuita na Mesorregião que ele se tornou foco dessa pesquisa e, de modo específico, os contornos que assumiu após a instituição do Decreto 5.154/04, que articula suas duas matrizes na forma Integrada. A próxima seção se ocupa da integração entre o EM e o ET por meio da análise de seus Projetos Pedagógicos de Curso referentes entre 2005 e 2014.

2.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

A questão que se coloca para essa seção secundária do capítulo busca resposta para os desafios da integração entre o Ensino Médio (EM) e o Ensino Técnico (ET) no interior dos Projetos Pedagógicos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais – *Campus* São João Evangelista. Utilizando-se do viés qualitativo e alguns elementos das pesquisas bibliográfica e quantitativa²⁹, propõe-se uma abordagem documental

²⁸ De acordo com o manual do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), instituído pelo Decreto-lei nº 616/1969, Escola-fazenda é um sistema que se fundamenta principalmente no desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. É uma escola dinâmica que educa integralmente, porque familiariza o educando com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Portanto, a esse sistema aplica-se adequadamente o princípio “aprender a fazer e fazer para aprender” (BRASIL, 1973, p. 1).

²⁹ Os dados numéricos apresentados como função complementar ao tema abordado pela pesquisa foram organizados em figuras, quadros e tabelas conforme sugestão do *Guia para orientação de teses* da USP, disponível em http://www.biblioteca.fsp.usp.br/~biblioteca/guia/i_cap_04.htm

para analisar os instrumentos regulatórios do curso e seu contexto de produção no IFMG/SJE. Dentre esses documentos estão os PPCs referentes aos anos de 2005, 2011 e 2014, a legislação e outras fontes que possam complementar a análise como Históricos e Atas de reuniões.

O PPC é o documento que traduz, no nível local e regional, as orientações e diretrizes da legislação para o planejamento e oferta de cursos nas instituições de educação. De acordo com o artigo 3º da Instrução Normativa³⁰ nº 002/2012 da Pró-Reitoria de Ensino do IFMG,

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento que orienta e organiza as práticas pedagógicas dos cursos, sua estrutura curricular, as ementas, a bibliografia, o perfil profissional dos concluintes e tudo o que se refere ao desenvolvimento do curso, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica, estabelecidas pelo Ministério da Educação (IFMG, 2012).

É importante ressaltar que a análise dos documentos sobre o curso escolhido para essa investigação, justifica-se pelo fato de que trazem em seu texto as marcas ideológicas que orientam a política educacional do governo federal e as leituras dos profissionais da educação envolvidos em sua elaboração. Eles trazem, portanto, a concepção de ensino que baliza as práticas docentes no interior do *campus* SJE, norteando valores e diretrizes dos planos de unidade de ensino do professor. Para a política educacional Ball e Mainardes (2011) falam de

uma postura epistemológica pluralista [...] propondo uma análise das políticas como texto e como discurso, o que implica na compreensão dos textos como fruto de várias influências e agendas, de negociações e intenções dentro do Estado e do processo de produção da política. Logo, para se compreender os textos veiculadores de políticas é preciso ser capaz de identificar as ideologias, interesses e conceitos empregados e os embates travados durante a sua elaboração, na medida em que apenas algumas vozes são ouvidas como legítimas (BALL e MAINARDES, 2011).

Reforçando a abordagem de Ball sobre o ciclo de políticas essa subseção refere-se ao texto enquanto produção coletiva, aqui denominada PPC. Segundo esses autores, as políticas educacionais devem ser analisadas como texto e como discurso, pois, segundo ele, é importante haver um espaço para reinterpretções dos profissionais da educação. Nesse sentido é que os PPCs do curso Técnico em Agropecuária serão abordados como a parte escrita da política pública de interesse social destinada às questões educacionais relacionadas ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no IFMG/SJE.

A análise da política educacional expressa pelo texto do PPC, principal documento de regulação do curso TA, apresenta a maneira com que cada uma das quatro

³⁰ Esse documento normativo foi publicado em 07 de novembro juntamente com as *Orientações para elaboração e atualização de projetos pedagógicos dos cursos técnicos do IFMG* e serve de suporte para a reformulação da educação profissional no instituto. Ambos podem ser encontrados em <http://ifmg.edu.br/portal/ensino/normas-internas>

edições do PPC (2005, 2011 e 2014), organizou interiormente a proposta de ensino integrado. A partir desses documentos, pretende-se aqui elucidar os desafios dessa integração proposta como forma de articulação entre a parte específica do curso, o Ensino Técnico (ET), e sua parte geral, o Ensino Médio (EM).

Antes de iniciar o estudo do material tomado para essa pesquisa é importante fazer alguns esclarecimentos sobre os documentos analisados. Em levantamento documental junto ao DDE do IFMG/SJE não foram encontrados todos os PPCs e suas respectivas matrizes referentes ao período abordado pela pesquisa (2005-2014). Somente os PPCs referentes aos anos de 2011 e 2014 estão disponíveis em formato impresso e em arquivo digital naquele departamento. Curiosamente, o PPC e a matriz curricular que se referem à parte específica, ou ET, utilizados no ano de 2002, encontram-se disponíveis em formato digital e em documento impresso nos arquivos daquele setor. Portanto, a falta dos documentos referentes aos anos de 2005 e 2008, impôs ao pesquisador a necessidade de buscar outras fontes que registrassem a memória do curso nesse período da pesquisa e reforçasse a hipótese de que o PPC de 2002 tenha sido utilizado até 2010. Para resolver essa lacuna da ausência de documentos levantou-se, junto à Secretaria de Registros Escolares (SRE), uma amostra anual do histórico escolar impresso nos certificados de conclusão de curso com o fim de verificar as alterações a que foram submetidos. Da comparação dos documentos observou-se que entre 2005 e 2010 utilizou-se a mesma forma de organização curricular proposta pelo PPC de 2002.

Em decorrência disso e com o objetivo de auxiliar na organização e compreensão dos dados, o espaço temporal da investigação (2005-2014) foi redividido em dois períodos com o fim de tornar mais didático o relatório produzido pela pesquisa: a primeira parte (2005-2010) se referencia na organização do ET no interior do curso TA e sua relação com o Decreto n° 2.208/97; a segunda parte (2011-2014) aborda a articulação entre o EM e o ET no processo de implementação do EMI no IFMG/SJE conforme regulamenta o Decreto n° 5.154/04. A análise da organização das grandes áreas do conhecimento, das disciplinas e respectivas cargas horárias do curso dá subsídio à discussão nessa seção.

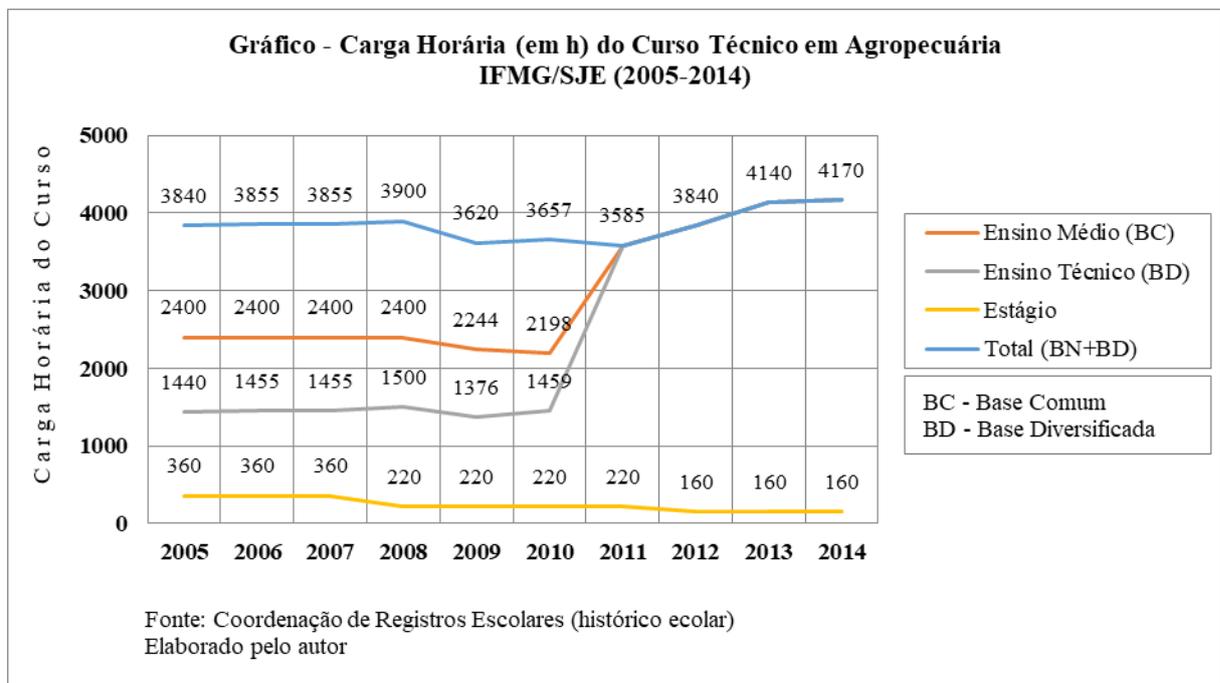
Assim, analisar esses documentos requer do pesquisador, além dos cuidados comuns a quaisquer pesquisas, um roteiro com questões para nortear seu trabalho e evitar o risco da precipitação e a conseqüente análise superficial e tendenciosa do material estudado. Questões devem buscar respostas que contemplam as cinco dimensões apontadas por André Cellard (2008) como requisitos para o exame crítico dos documentos. Trata-se de perguntas que devem levantar informações sobre o contexto, a autoria, a autenticidade e confiabilidade,

a natureza do texto e os conceitos-chave (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) e a lógica do documento.

2.2.1 Organização Curricular Seriada, Modular e (Des)Integrada

Durante o período da pesquisa (2005-2014), o curso TA passou por alterações na sua organização curricular, na distribuição da carga horária de suas disciplinas e do estágio obrigatório, bem como na nomenclatura de suas turmas. Quanto à organização curricular da parte técnica do curso observou-se a sua forma de organização integrada ao Ensino Médio (EM) desde sua fundação em 1978 até o ano de 2000³¹, quando em 2001, passou a se estruturar por meio de módulos até 2010. No ano seguinte o curso assumiu novamente a organização integrada, porém, numa perspectiva de articulação diferente com o Ensino Médio. Para auxiliar na compreensão do período abordado pela pesquisa e preencher a lacuna deixada pela falta dos PPCs referentes aos anos de 2005 e 2008, foram levantados alguns dados complementares sobre a carga horária referente às disciplinas e ao estágio no interior do curso TA, como mostra a Figura 14 a seguir.

Figura 14 – Gráfico: Carga Horária do Curso TA



³¹ A organização integrada nesse período ocorreu sob a orientação da LDB nº 5.692/71 e do Parecer nº 45/72 onde o Ensino Médio e o Ensino Técnico eram integrados por uma base comum formada pelo núcleo comum e pela parte diversificada. Porém, na prática, eram independentes e o EM era pré-requisito para o ET.

O gráfico anterior (FIG. 14) mostra os dados referentes à base comum, à base técnica e ao estágio curricular supervisionado, organizados em duas matrizes curriculares distintas para o curso durante a década abordada pela pesquisa e o período de transição entre elas. A primeira organização conta com duas matrizes curriculares diferentes, sendo uma seriada para o EM e outra modular para o ET, no período de 2005 a 2010. A segunda organização refere-se à articulação das matrizes do EM e do ET para formar o EMI a partir de 2011 por meio de uma matriz exclusivamente seriada. As duas formas de organização do curso para o período trazem as influências de seus respectivos contextos.

Os dados apontam uma pequena oscilação no número de horas, tanto para o curso quanto para o estágio, sendo este, registrado separadamente no histórico escolar dos formandos. A carga horária do curso se mostrou praticamente estável entre 2005 e 2008, com queda a partir desse período até 2011 e ligeiro aumento a partir desse momento até o prazo final da pesquisa. Os anos de 2009 e 2010 marcam a transição entre o sistema modular e o sistema seriado, com duas matrizes oferecidas ao mesmo tempo em séries diferentes, como mostra a Figura 14 mais adiante. O estágio supervisionado continuou tendo sua carga horária reduzida chegando às atuais 160h (cento e sessenta horas) obrigatórias a partir de 2012.

No primeiro período abordado na pesquisa (2005-2010), o currículo do curso utilizou da mesma forma de organização de suas matrizes servindo-se do mesmo PPC proposto para o ET em 2002. A partir desse ano, as pequenas alterações na carga horária do curso e do estágio ocorreram dentro da mesma estrutura de organização curricular por meio de duas bases³² na distribuição das disciplinas: a Base Comum³³, onde ocorre a formação geral destinada ao prosseguimento dos estudos em nível superior e a Base Técnica, responsável pela formação específica, cujo objetivo é preparar para o mercado de trabalho. Essa base recebe o nome de Base Diversificada na grade curricular de alguns PUEs e comporta as disciplinas específicas do curso. A partir de 2011, a carga horária aparece zerada nessa Base Técnica em razão da fusão das duas matrizes na matriz única do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, conforme prevê a Parecer nº 39/04 do MEC.

Passado o período de substituição da matriz modular pela matriz integrada, o gráfico (FIG. 14) também mostrou que houve um movimento diferente na carga horária de aulas do curso e do estágio curricular obrigatório. A ampliação do número de aulas, a partir de

³² Essas bases foram propostas pela LDB 9.394/96 e pelos PCNs 2000.

³³ Essa Base Comum foi reformulada pela Base Nacional Comum Curricular pela primeira versão em 2015, a segunda em 2016 e a última versão em 2017. A partir de 2011 os históricos escolares juntaram os conteúdos curriculares (disciplinas) na base comum; o entrevistado G4 confirmou que isso se deveu à adequação, por meio de matrícula única, na modalidade integrada do curso, prevista no Decreto nº 5.154/04.

2011, encontra fundamento na reforma instituída pelo Decreto nº 5.154/04 e pelo Parecer nº 39 do CNE/CEB do mesmo ano. Esse instrumento regulador orienta que, na oferta da EP integrada ao EM, a instituição de ensino deverá “*ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas*” Brasil (2004, grifo do autor). Porém, esse aumento da carga horária não foi acompanhado pelo aumento do tempo, de 03 (três) para 04 (quatro) anos, sugerido pelo parecer e nem pela ampliação do calendário escolar que se manteve com o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos por ano. Isso impactou diretamente no aumento do número de aulas semanais, das atividades extraclasse e conseqüentemente na sobrecarga dos estudantes. Outro fator apontado para essa sobrecarga foi lembrado por um entrevistado ao se referir à obrigatoriedade da oferta das disciplinas do EM em todas as séries; assunto esse a ser tratado no próximo capítulo.

Ao contrário do aumento da carga horária do curso³⁴, o gráfico (FIG. 14) mostrou que o estágio supervisionado teve seu tempo reduzido ao menor número de horas 160h (cento e sessenta horas). Ressalta-se que essa é a menor carga horária durante as quatro décadas de existência do curso TA desde sua implantação em 1978. Definido pela Lei nº 11.788/08 como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho [...]”, o estágio faz parte do Projeto Pedagógico do Curso e tem neste documento a definição e os parâmetros para cumprimento de sua carga horária, não podendo ser inferior às 150h (cento e cinquenta horas) definidas pela Resolução CNE/CEB 001/04.

Nenhum dos PPCs analisados explica porque a redução do tempo de estágio se intensificou a partir de 2007, chegando próximo do mínimo exigido pela legislação. Os motivos dessa significativa redução na carga horária de estágio serão analisados no próximo capítulo quando do tratamento da memória dos gestores e professores envolvidos com o curso. Eles citam alguns motivos para essa redução na carga horária como pequeno número de vagas de estágio ofertado pelas empresas, necessidade de pré-requisitos para consecução do estágio, grande número de estudantes fazendo estágio ao mesmo tempo em função de sua elevada carga horária.

Para auxiliar na compreensão do gráfico (FIG. 14), a Figura 15 a seguir demonstra a duração das matrizes modular e integrada e o momento de transição de uma para outra na organização do curso TA. O curso modular foi ofertado integralmente até o ano de 2008 em

³⁴ A carga horária dos cursos técnicos de nível médio para a modalidade integrada foi atualizada pelo artigo 5º da Resolução nº 01/2005 do CNE sendo o mínimo de 3.200 horas para os cursos com habilitação profissional que exigem o mínimo de 1.200 horas como é o caso do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

todas as séries, dando lugar à matriz integrada que se iniciou no ano seguinte. A última matrícula nessa forma modular ocorreu em 2008 e a última turma formou-se em 2010. Implantado em 2009 na primeira série, o ensino integrado completou seu primeiro ciclo, formando a primeira turma em 2011, ano em que a matriz modular foi completamente substituída pela matriz integrada. A partir de então, é possível compreender a mudança na organização dos números da BC e da BD mostrados pelo gráfico anterior (FIG. 14), quando esta apresentou uma visível alteração em suas linhas a partir de 2011.

Figura 15 – Quadro: Matriz Modular e Integrada – IFMG/SJE

Quadro – Matrizes Modular e Integrada do Curso Técnico em Agropecuária – IFMG/SJE																														
Anos	2005			2006			2007			2008			2009			2010			2011			2012			2013			2014		
Série anual	1ª	2ª	3ª																											
Matriz																														
Modular (semestral)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X												
Integrada (anual)													X			X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Coordenação de Registros Escolares (histórico escolar)
Elaborada pelo autor.

O quadro anterior esclarece e complementa o gráfico anterior (FIG. 14) revelando a presença da organização seriada durante todo o período da pesquisa, funcionando concomitantemente com as matrizes modular e integrada. Segundo Augusto (2010, p. 1), “o princípio que orienta a concepção da organização escolar seriada é o da aquisição dos conhecimentos, historicamente acumulados, concebidos como sequenciais e não articulados”. Essa concepção de organização dos tempos escolares, da avaliação, da seleção e classificação dos estudantes é o pano de fundo que estrutura as matrizes apresentadas a seguir.

2.2.1.1 Formação Técnica (2005-2010)

O PPC tomado para análise nos períodos de 2005 e 2008, conforme explicado anteriormente, foi concluído em 2002 e manteve as mesmas orientações para o curso TA até o ano de 2010. Em razão disso será analisado a partir de um único documento destinado tão somente à parte técnica do curso em questão. Documento esse elaborado num contexto de

reformas externas e internas à educação profissional e delas recebeu fortes influências que marcaram a história do curso durante a primeira década desse século. Conforme foi discutido no primeiro capítulo, os organismos internacionais como a Unesco, o Banco Mundial e o BIRD têm influenciado nas tomadas de decisões do governo brasileiro na formulação da agenda das políticas sociais, sobretudo na área de educação. Conforme foi exposto, Guimarães e Silva (2010) mostraram que as influências desses organismos foram assimiladas pelo MEC por meio do documento de *Planejamento Político-Estratégico: 1995/1998*, das DCN e dos PCNs, além do Decreto n° 2.208/97.

Para atender a fragmentação proposta por esse decreto, o PPC de 2002 regulamentou o currículo modular para o curso TA separando a parte geral da parte técnica e implementou o itinerário formativo dando mais dinamicidade ao currículo. A flexibilidade e terminalidade aceleram a formação profissional para atender a atividade produtiva. O foco na produção, desenvolvimento de competências e habilidades, tem sintonia com o contexto econômico de expansão do fenômeno da internacionalização do capital e sua crescente demanda por mão de obra. Portanto, o currículo se organizou para atender as exigências definidas pelo e para o mercado de trabalho no lugar de preparar o trabalhador na perspectiva de torná-lo empregável diante da imprevisibilidade do mundo do trabalho cada vez mais abrangente e mais complexo que um mercado de trabalho vinculado a padrões definidos.

Internamente, a comunidade escolar discutia reformas do PPC dos cursos, a implantação de novos cursos e a criação de uma missão para a então EAF. Nesse contexto, de reformas, a ideia de missão nasce influenciada pela teoria da administração nas empresas privadas e chega às instituições públicas com o intuito de adequá-las ao padrão de eficácia e eficiência proposto pelo mercado. Além desses aspectos burocráticos das reformas, outro contexto se refere à ampliação da participação democrática da comunidade escolar na montagem da lista tríplice formada por docentes e enviada ao MEC para que o Ministro fizesse a indicação do Diretor Geral. A democratização das instituições é ampliada pela participação da comunidade escolar que, em princípio, parece envolver mais pessoas na elaboração do PPC de 2002.

O documento não traz indicação de autoria na sua elaboração, portanto, o contexto mencionado anteriormente parece apontar indícios de um arranjo coletivo na sua criação. A presença de alguns verbos na terceira pessoa do plural e a organização das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos eixos tecnológicos de cada um dos seis módulos do curso, não garantem, mas apontam para a construção coletiva do documento. A quantificação dos servidores da escola e a identificação nominal dos envolvidos com a parte técnica do

curso não revelaram os responsáveis pela construção do documento. Talvez a não identificação de autoria tenha tido a intenção de caracterizá-lo como institucional.

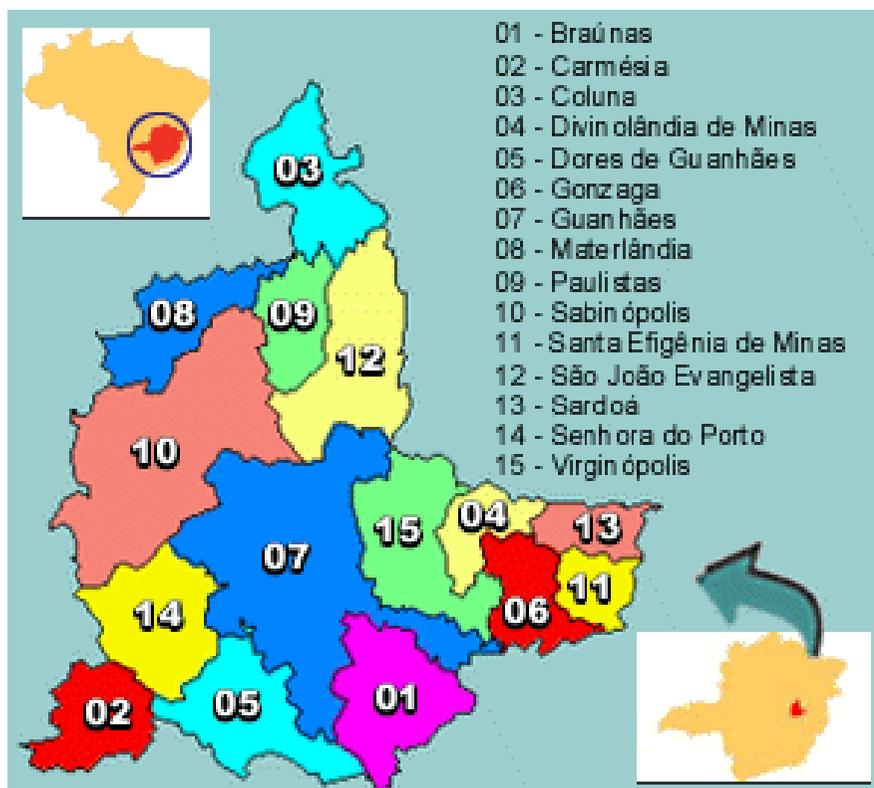
Sua autenticidade foi checada junto ao DDE e ao histórico escolar dos concluintes do curso durante o período de 2005 a 2010. Pequenas alterações na carga horária do curso e do estágio supervisionado não contrariam o documento na sua estrutura. Fixado em suporte digital e em papel ele se encontra disponível no DDE e se apresenta como autêntico e confiável uma vez que são compatíveis as matrizes expostas nele e nos históricos escolares consultados junto à Secretaria de Registros Escola. Nas entrevistas semiestruturadas com professores e gestores, possíveis responsáveis pela condução de sua elaboração e implementação, a veracidade dos documentos foi confirmada, embora apenas o PPC de 2014 tenha sido assinado.

A natureza do texto do documento submetido a essa análise preliminar possui elementos assemelhados a um manual político que norteia a organização curricular do curso TA por meio de módulos e de planos de unidades de ensino definidos pelos professores. Trata-se de um documento destinado a atender à burocracia, orientar as atividades docentes e garantir um protocolo de serviços educacionais a serem assegurados aos discentes ao longo e ao término do curso. Prescrevendo direitos e deveres à instituição, à administração, ao corpo docente e aos estudantes, ele parece seguir um raciocínio lógico que parte das questões gerais para as mais específicas, apresentando seus argumentos em defesa da oferta de um curso que garante a formação profissional para atuar no mercado de trabalho tendo em vista o desenvolvimento regional.

O documento dispõe de alguns conceitos-chave que tomam centralidade na justificativa, objetivos, perfil dos egressos, organização curricular, avaliação discente e infraestrutura, referentes ao curso TA. Cada uma dessas partes do PPC apresenta conceitos que repetem reiteradamente assumindo papel relevante na descrição e detalhamento daquelas partes. Na justificativa, os conceitos mais presentes permitem concluir que o curso técnico de nível médio oferecido pela escola na área de agropecuária foi criado para atender às demandas de produção animal e vegetal a partir dos interesses regionais. O texto destaca a fertilidade média, o potencial hidrográfico e a estrutura fundiária formada por pequenas e médias propriedades rurais na região da Sub-bacia do Rio Suaçuí Grande, hidrorregião onde está inserido o curso TA. Trata-se de um curso desenvolvido para atender a região cuja

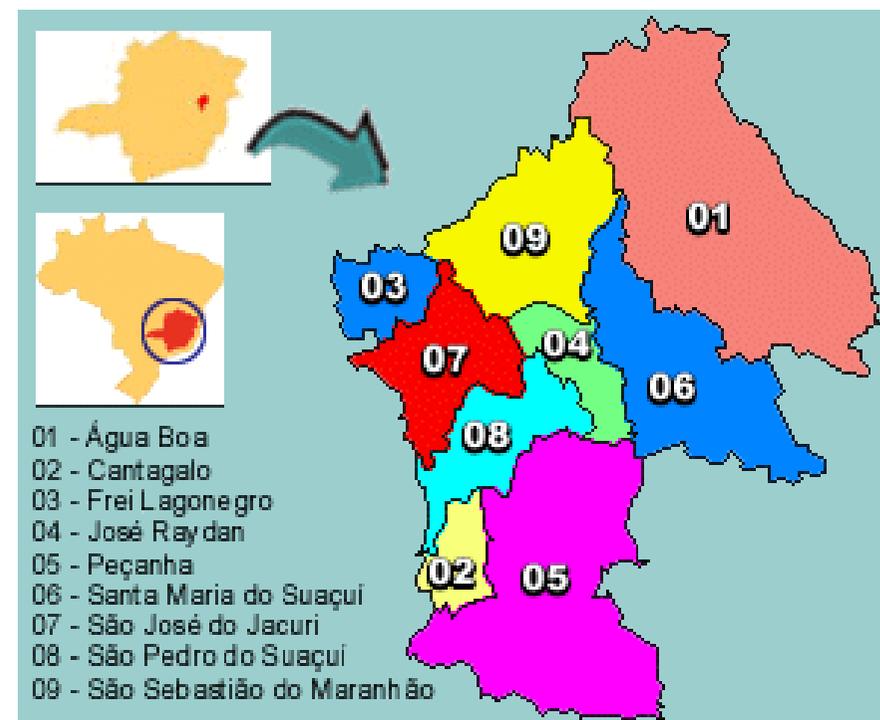
a principal atividade econômica é a agropecuária, em sua maioria marcada pela atividade econômica de natureza familiar e caracterizada pelo baixo emprego de tecnologia e utilização de insumos. Os principais produtos são: leite, eucaliptos (Cenibra Florestal e pequenos silvicultores), milho e feijão. Apresentando, ainda, um grande potencial para fruticultura e café irrigado (EAF/SJE, 2002, p. 3).

Figura 16 – Mapa da Microrregião de Guanhães



Fonte: http://www.citybrazil.com.br/mg/microregiao_detalhe.php?micro=35

Figura 17 – Mapa da Microrregião de Peçanha



Fonte: http://www.citybrazil.com.br/mg/microregiao_detalhe.php?micro=36

Os mapas da página anterior (FIG. 16 e 17) apresentam as principais microrregiões de onde saem os estudantes matriculados nos cursos ofertados pelo IFMG/SJE. Ultrapassando as fronteiras municipais e da Microrregião de Guanhães, onde foi inserida, a EAF ofereceu um curso que atendia, além da Microrregião de Peçanha, as demais microrregiões dos Vales do Rio Doce, do Jequitinhonha e do Mucuri. Observou-se na seqüência, após leitura preliminar do documento, que o enfoque que o projeto pedagógico deu ao curso, à escola e à região tem o objetivo geral de proporcionar ao aluno o ensino agrícola e agropecuário que o habilite a intervir na produção regional, considerando suas peculiaridades. O PPC 2002 se propôs a

Desenvolver, na Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG, o Curso Técnico em Agropecuária – concomitante ao ensino médio e sequencial ao mesmo, na habilitação de Agropecuária, visando atender à clientela que busca a formação profissional na respectiva área, bem como proporcionar oportunidades de requalificação, formando técnicos capazes de fazer frente às necessidades do mundo do trabalho, em constante evolução tecnológica, contribuindo, também, para o efetivo desenvolvimento da região com geração de novos postos de trabalho e aumento da renda *per capita* através da Agropecuária (EAF/SJE, 2002, p. 6).

Vinculado ao objetivo do curso, o conceito de produção ganha centralidade na descrição do perfil do estudante ao definir sua qualificação em cada um dos eixos de produção animal e produção vegetal através do desenvolvimento da capacidade de identificar, planejar e aplicar procedimentos e técnicas de manejo do solo, de plantas e animais. Para cumprir esse objetivo, o currículo se organiza em seis módulos divididos nos eixos de qualificação animal e de qualificação vegetal. O primeiro eixo oferece ao estudante a qualificação profissional para lidar com a criação de animais de pequeno, médio e grande porte. Cada um dos três módulos que compõem esse eixo propõe um perfil profissional ao egresso do curso para torná-lo capaz de atuar nos setores primários visando maximizar a qualidade em

Produção Animal por meio da Criação de Animais de Grande Porte, como: Bovinocultura de Leite e Corte, Equinocultura, Caprinocultura e Ovinocultura; Criação de Animais de Pequeno Porte, como: Avicultura, Apicultura e Piscicultura; Criação de Animais de Médio Porte, como: Suinocultura, etc., bem como técnicas de processamento de produtos de origem de animal (EAF/SJE, 2002, p. 4).

Resguardadas as devidas proporções, o segundo eixo de qualificação se vincula ao primeiro e, oferecendo formação na área vegetal, traça um perfil profissional ao egresso do curso por meio do desenvolvimento de competências para a

Produção Vegetal através de Culturas Anuais como: Arroz, Milho, Feijão, Mandioca e Cana de Açúcar; Olericultura como: Tomate, Beterraba, Cebola, etc.; Culturas Perenes como: Fruticultura, Café e Reflorestamento, bem como técnicas de processamento de produtos de origem de vegetal (EAF/SJE, 2002, p. 4).

Através dos dois eixos supramencionados pelo PPC sob análise, o curso objetiva formar profissionais para atuar na área de agropecuária e atender a uma grande promessa para

o desenvolvimento das empresas e órgãos públicos em nível local e regional. Para isso, conta com vantagens de infraestrutura física e de recursos humanos, a crescente demanda externa pelos cursos nas modalidades concomitantes e subsequentes ao ensino médio, a inserção no mercado de trabalho, além da “geração de emprego e fixação do homem no campo e aumento da receita de impostos, devido à comercialização de produtos da fruticultura” (EAF/SJE, 2002, p. 4). Somam-se a essas vantagens a parceria com instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater/MG) e fundações públicas e privadas de qualificação profissional.

Em razão da falta de documentos referentes aos períodos de 2005 e 2008, a busca de informações em outras fontes se fez necessária com o objetivo de complementar a análise da organização da matriz modular assimilada pela parte técnica do curso. De acordo com consulta amostral dos históricos escolares, o curso modular representado pelo gráfico (FIG. 14) e pelo quadro (FIG. 15) entre 2005 e 2010, foi implantado na então EAF a partir de 2001. Ele tem amparo legal na primeira reforma da educação profissional feita na última década do século passado pelo Decreto nº 2.208/97 que regulamentava os artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/96. Segundo aquele instrumento normativo, a EP constitui uma etapa formativa própria, tornando compulsória a formação profissional no nível de ensino médio. Em seu artigo 5º estabelece 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” (BRASIL, 1997).

Com fundamento no artigo 8º do referido decreto, o currículo do curso TA foi constituído por disciplinas organizadas em módulos terminais. Segundo o Parecer nº 16/99

o módulo é entendido como sendo um conjunto didático pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que se pretendem desenvolver. Um determinado módulo ou conjunto de módulos com terminalidade qualifica e permite ao indivíduo algum tipo de exercício profissional (BRASIL, 1999, p. 20).

Seguindo essas orientações legais, a parte técnica do curso foi estruturada por meio de módulos semestrais e com saídas intermediárias, possibilitando a qualificação para o exercício profissional de acordo com as competências desenvolvidas nos setores de produção animal e produção vegetal. Paralelamente, mas sem nenhum ponto de encontro com a parte técnica, a matriz da parte geral funcionou de forma seriada anual, com disciplinas justapostas entre si e também com as disciplinas da parte técnica do curso. Ao longo do período de 2005 até 2010 o currículo da parte técnica do curso TA foi organizado por meio de módulos entendidos como

conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Os módulos serão terminais, permitindo a qualificação do indivíduo para o exercício profissional, possibilitando saídas intermediárias, distribuídos de acordo com as competências a serem desenvolvidas em **Produção Animal, com módulos de qualificação em:** Criação de Animais de pequeno Porte, Criação de Animais de Médio Porte e Criação de Animais de Grande Porte; **Produção Vegetal, com módulos de qualificação em:** Culturas Olerícolas, Culturas Anuais e Culturas Perenes. (EAF/SJE, 2002, p. 9, grifo do autor).

Cada módulo recebe o nome de função³⁵ e se subdivide em subfunções distribuídas numa tabela horizontal que descrevia competências, habilidades, eixos tecnológicos e carga horária definida em hora/aula, dispostas em página no formato de paisagem. Não há, portanto, separação por série na oferta do curso modular por ser este ofertado em módulos semestrais sem exigência de pré-requisito de formação técnica para matrícula na parte específica do curso. Ou seja, não há sequência rígida a ser seguida ao cursar os seis módulos, uma vez que o itinerário formativo é definido pelo próprio estudante. Ao final de cada um, portanto, um conjunto de competências e habilidades é conferido ao estudante que, caso evada do curso, tenha um currículo mínimo que possa ser aproveitado no mercado de trabalho.

De acordo com o §1º do artigo 8º do Decreto nº 2.208/97 o currículo organizado na forma modular dá direito ao certificado de qualificação profissional³⁶, para o exercício profissional, ao estudante que concluir satisfatoriamente o módulo. Em conformidade com esse decreto “o currículo do curso atende aos princípios da *empregabilidade* e *flexibilidade*, sendo estruturado em regime modular, levando-se em conta as habilidades e competências que o futuro profissional deverá possuir para um desempenho satisfatório no mundo do trabalho” (EAF, 2002, p. 11, grifo do autor). A modularização é uma forma de flexibilização do currículo da educação profissional cujo objetivo é afiná-lo com as demandas do setor produtivo. Portanto, o currículo flexível organizado por meio de módulos possibilita o atendimento dinâmico do mercado de trabalho de forma a responder com agilidade às necessidades das empresas, da sociedade e dos trabalhadores.

Conforme apresentado na seção anterior, durante esses primeiros seis anos a matriz curricular da parte específica do curso, denominada de ET, se organizou por meio de módulos terminais, com saídas intermediárias, possibilitando a qualificação para o exercício

³⁵ Essa organização do currículo tem fundamento nos Referenciais Curriculares da Educação Profissional publicados pelo MEC no ano 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>

³⁶ A qualificação profissional concedida por meio do certificado é devida ao estudante que tem um itinerário formativo previsto no referido decreto e no Parecer nº 16/99. As modalidades de certificação profissional são: certificação de qualificação profissional; certificação técnica; certificação tecnológica; e certificação docente de educação profissional. BRASIL, Portaria MEC nº 08 de 02/05/2014.

profissional nos módulos de produção vegetal e animal. Esses dois grandes módulos de qualificação eram organizados de forma hierarquizada de maneira que para fazer jus ao diploma de técnico em agropecuária o estudante tinha que concluir satisfatoriamente os 6 (seis) módulos da matriz técnica³⁷, além do estágio e do ensino médio. Portanto, a habilitação profissional de nível técnico em agropecuária era conferida ao concluinte dos módulos cursados em caráter concomitante ou subsequente ao ensino médio, mantendo com esse último, um tipo de dependência que se caracteriza como uma articulação subordinada. De acordo com o parágrafo único do artigo 11 da Resolução nº 6/2012 do MEC/CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “a certificação do Ensino Médio é condição necessária para a obtenção do diploma de técnico” Brasil (2012). Essa vinculação ao EM estava definida no PPC de 2002, conforme as determinações do Decreto nº 2.208/97, ou seja, de forma separada.

Trata-se, portanto, de um currículo cuja integração entre a parte específica e a parte propedêutica não pode ser analisada em razão da natureza fragmentada assumida pelo curso modular e seu foco na formação de mão de obra produtiva. Observa-se que o Decreto 5.154/04 não surtiu os efeitos no que tange à política de ensino médio integrado que instituiu, porque, conforme será discutido com os entrevistados no próximo capítulo, no período de 2005 e 2010, não ocorreu a integração nem nos documentos oficiais nem no cotidiano do curso.

Notou-se, portanto, que o PPC de 2002, norteador do curso TA até o ano de 2010, assegurou a organização curricular do ET “de forma independente e articulada com o ensino médio” nas formas concomitante e sequencial por meio do ensino modular. Essa relação articulada exige que o ET seja cursado pelo estudante durante ou após a conclusão do EM. Portanto, essa modalidade de ensino, o EM, é pré-requisito para que o estudante seja matriculado em qualquer curso técnico de nível médio. Esse tipo de articulação não se configura como forma integrada uma vez que o planejamento e a organização dos PPCs ocorrem de forma independente e separada um do outro, e o funcionamento articulado entre ambos refere-se tão somente à precedência de um sobre o outro. A ideia de integração entre ambos com projeto pedagógico unificado parece estar presente na organização curricular do curso TA a partir de 2011.

³⁷ A carga horária total da parte técnica do curso era de 1.920h (mil novecentos e vinte horas) de 45 minutos divididas em seis módulos de 320h (trezentos e vinte horas) cada um.

2.2.1.2 Formação (Des)Integrada (2011-2014)

A leitura dos PPCs permite apontar semelhanças e diferenças entre as matrizes utilizadas pelo curso TA nos períodos abordados pela pesquisa. Seguindo as mesmas orientações de Cellard (2008), para o exame crítico dos documentos busca-se levantar informações sobre o contexto, a autoria, a autenticidade e confiabilidade, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica do PPC do curso TA nos documentos de 2011 e 2014. Os documentos se iniciam com a caracterização do curso identificando sua modalidade integrada ao nível médio, a titulação conferida ao egresso, sua duração em regime anual, carga horária e fundamentação legal. Na sequência é apresentada a mesma justificativa proposta no PPC de 2002 fazendo menção não mais à EAF, mas a São João Evangelista como um dos *campus* que compõem o Instituto Federal de Minas Gerais³⁸.

Diferentemente do primeiro PPC analisado, a relação dos profissionais responsáveis pela autoria desses documentos é apresentada logo no início dos textos. Trata-se de um grupo de servidores ocupantes de cargos de gestão, organizados conforme uma hierarquia funcional iniciada nominalmente pelo reitor do instituto até chegar ao coordenador do curso no *campus*. Na sequência, o colegiado do curso, formado por membros da gestão do *campus*, de representantes dos professores, dos alunos e do setor pedagógico, é citado como responsável constituído para a elaboração e acompanhamento do PPC, tanto de 2011 quanto de 2014, sob a orientação do coordenador do curso.

Quanto à base legal, os documentos guardam significativa diferença uma vez que o PPC mais recente toma como parâmetro o Decreto nº 5.154/04 que revogou o Decreto nº 2.208/97 e da Portaria nº 646/97 que constituíam o aporte legal dos documentos anteriores. Os três PPCs (2002, 2011 e 2014) definem os mesmos eixos de produção animal e vegetal como parâmetros através dos quais o curso deve se organizar para atender aos estudos realizados por entidades interessadas no desenvolvimento regional e as demandas levantadas junto à comunidade formada por produtores, cooperativas, empresas, prefeituras, Emater, dentre outras instituições. O documento mais recente traz a concepção filosófica e pedagógica de “educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana para o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

³⁸ O PPC de 2011 apresenta a transformação da EAF em Câmpus SJE e a incorporação de Bambuí, Congonhas, Formiga, Governador Valadares e Ouro Preto como parte da reestruturação da Rede Federal. O PPC de 2014 atualiza a expansão do IFMG por meio da incorporação de outros câmpus nas cidades de Betim, Ouro Branco, Ribeirão das Neves e Sabará, além das unidades conveniadas nos municípios de Arcos, Bom Despacho, Pompéu, Piumhi e Oliveira.

para o trabalho”, definidos no artigo 2º da LDB 9.394/96 e compartilhados pelo IFMG. Destaca-se a proposta de gestão fundada no diálogo e no consenso tendo em vista o bem da comunidade, considerando a “educação como o instrumento de transformação [...], capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana”, (IFMG, 2014, p. 8). Nessa perspectiva, o PPC do curso TA ofertado no *Campus* SJE, visando a formação profissional e humana para preparar o estudante para a vida produtiva e social não apresentou nenhuma forma de integração em seus PUEs, cumprindo dessa forma apenas as exigências administrativas e burocráticas de adequação do texto à legislação.

Em sua fundamentação legal, o PPC de 2014 critica a dualidade instalada entre a formação geral e a formação específica pela reforma na educação profissional instituída pelo Decreto nº 2.208 e o Parecer nº 646, ambos de 1997. Em seu lugar, o Decreto nº 5.154/04 e o Parecer nº 39/04 retomam a concepção de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Essa modalidade de curso técnico integrado assume a perspectiva de uma formação unilateral e politécnica deslocando o foco da *praxis* produtiva para a *praxis* humana. Conforme orienta o aquele parecer, trata-se de um único curso com matriz curricular que articula disciplinas gerais e disciplinas técnicas visando a formação integral do estudante, tornando indissociáveis as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

A regulação continua com a reformulação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos IFs por meio da Lei³⁹ nº 11.892/08 que destina o mínimo de 50% das vagas para os cursos Técnicos, preferencialmente na forma integrada. O texto de 2014 relaciona os instrumentos normativos citando Leis, Decretos e Resoluções que instituem os princípios que norteiam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

articulação da Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; e autonomia da Instituição de Ensino em seu projeto pedagógico (IFMG, 2014, p. 21).

No que se referem aos egressos, os documentos trazem um novo perfil do técnico definido por uma “ampla formação humanística integrada a seus conhecimentos específicos, buscando invariavelmente a renovação de seu saber de acordo com o desenvolvimento científico e tecnológico” IFMG, (2011, p. 9; 2014, p. 10). Assim como em 2002, o documento de 2011 traz uma série de competências que o aluno deve adquirir ao longo dos três anos do curso, descritas por verbos no infinitivo, traduzindo a ideia de ação ou movimento de

³⁹ Embora não faça nenhuma menção à lei de criação dos IFs, o PPC de 2011 cita várias vezes o IFMG e sua expansão em razão da vinculação do câmpus SJE e de outras unidades.

intervenção sobre a realidade: avaliar, implantar, identificar, projetar, planejar, analisar e aplicar. São competências gerais definidas pelas Resoluções do CNE/CEB nº 04/99 e do CREA nº 1.010/05 em lugar das competências específicas definidas para o perfil profissional em cada um dos seis módulos de qualificação propostos em 2002.

Esse perfil profissional proposto para os estudantes é descrito por meio da aquisição das mesmas competências e objetivos elencados em 2011. Os objetivos propostos para o curso se mantiveram focados no interesse pela produtividade através da qualificação e do treinamento para potencializar a produção e atender as necessidades do mercado regional, tal como em 2011. Porém, nota-se a menção de objetivos que transcendem a formação especializada como

preparar técnicos com formação cidadã, capazes de interagir com a sociedade na defesa dos recursos ambientais; despertar o espírito crítico do aluno, a fim de que o técnico ao ingressar no mercado de trabalho tenha a habilidade de analisar os processos de produção, sendo capaz de transformá-los de forma empreendedora, quer seja atuando na produção direta, na extensão ou na pesquisa (IFMG, 2014, p. 11).

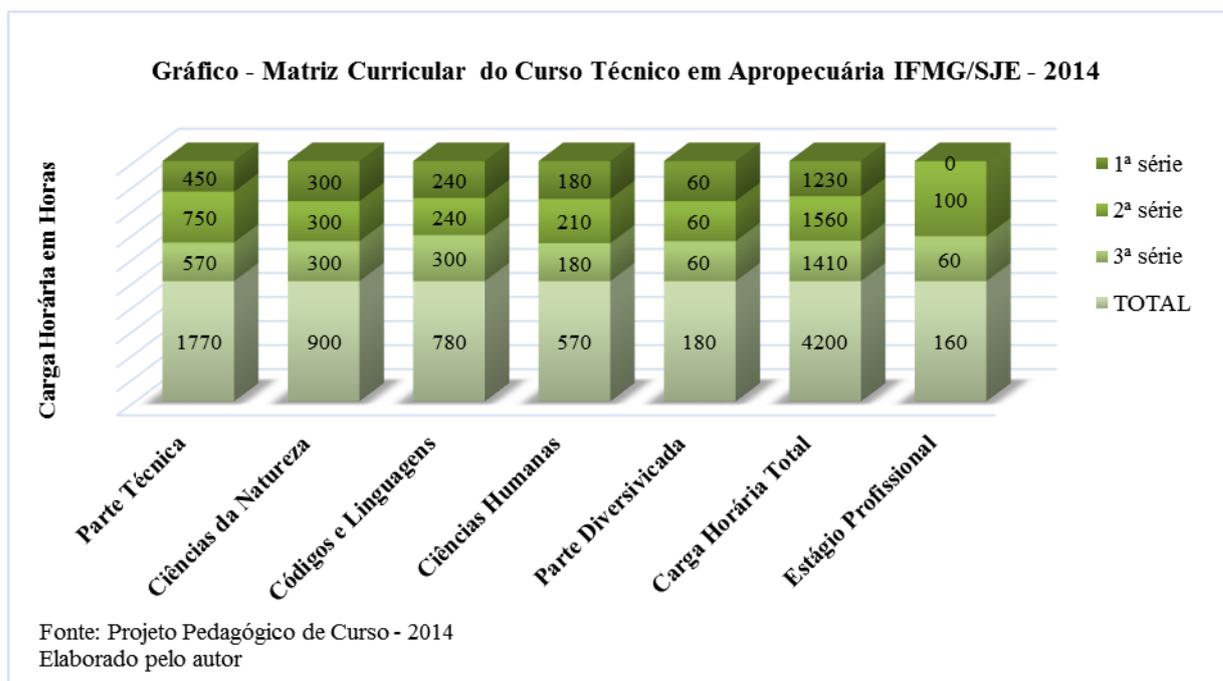
Preconiza-se a formação de profissionais tecnicamente competentes e profissionalmente responsáveis e atualizados com questões de ordem ética, social e econômica. Portanto, trata-se de objetivos que devem ser realizados, em grande medida, pelas disciplinas da Área de Ciências Humanas, no interior do ensino médio. Reforçando a importância desse nível de ensino, a justificativa do curso apresenta, logo a seguir, vários argumentos em defesa da implantação do Ensino Integrado no curso Técnico em Agropecuária, com fundamento na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia para a formação do cidadão, dimensões indissociáveis da formação humana. “Trabalhar com os alunos os fundamentos científico-tecnológicos presentes nas disciplinas da Base Nacional Comum (Ensino Médio) de forma integrada às disciplinas da Formação Profissional, evitando a compartimentalização na construção do conhecimento” IFMG, (2014, p. 12). Adotou-se o trabalho como princípio educativo, através do qual o ser humano se constitui e se autorrealiza por meio da formação integral para a transformação social da dualidade estrutural que marca a relação entre ensino médio e ensino técnico.

As competências gerais a serem adquiridas pelo estudante através do curso TA, organizado por meio de uma matriz curricular “independente e articulada ao ensino médio”, não mais ocorrerão com itinerário formativo definido de acordo com os interesses dos alunos, por meio da escolha entre os módulos. Essa é a grande diferença entre os PPCs analisados em que se registra o encerramento das saídas intermediárias oferecidas pela modularização do currículo de 2002 (ou fim da terminalidade) e a substituição da oferta semestral pela oferta

anual do curso a partir do PPC de 2011. Trata-se de uma organização operacionalizada pela escola através da oferta de um curso em que “a habilitação técnica em Agropecuária está estruturada de forma integrada⁴⁰ ao Ensino Médio” (IFMG, 2011, p. 11; 2014, p. 21).

No tocante à organização curricular, as matrizes⁴¹ seguem uma estruturação baseada em série e disciplina. Os conteúdos das disciplinas são organizados e separados por série pelo professor através do Plano de Unidade de Ensino (PUE)⁴². Organizado sobre a base de competências e enquadrado no Eixo Tecnológico de Ciências Naturais, o curso é ministrado em três anos com matrícula única, um PPC também único e sem terminalidade, com disciplinas organizadas em uma grade curricular em modelo de retrato com carga horária distribuída conforme se pode ver no gráfico da Figura 18 a seguir.

Figura 18 – Gráfico: Matriz Curricular



⁴⁰ A reorganização do currículo, teoricamente integrado a partir de 2011, traz alterações também na carga horária do curso e do estágio profissional supervisionado. A carga horária de 1.920h (mil e novecentos e vinte horas) da parte específica foi reduzida para 1.800h (mil e oitocentas horas) e juntada à carga horária mínima de 2.400h (duas mil e quatrocentas horas) do ensino médio. O estágio supervisionado teve redução de 360h (trezentos e sessenta horas) para 160h (cento e sessenta horas).

⁴¹ É composta por uma carga horária baseada em hora/aula de 45min (quarenta e cinco minutos) que, transformada em hora/relógio, forma a matriz disposta numa tabela para impressão em formato de retrato.

⁴² Este é um documento em formato de uma tabela padrão, com uma única coluna e seis linhas para impressão em modelo retrato, desenvolvido pela equipe pedagógica e preenchido pelo professor respondendo as seguintes informações: identificação da disciplina, carga horária, bases tecnológicas, habilidades e competências, bibliografia básica e bibliografia complementar.

Trata-se de uma matriz que organiza 32 (trinta e duas) disciplinas distribuídas ao longo das três séries anuais do curso nos documentos de 2011 e 2014, conforme mostrado no gráfico anterior (FIG. 18). Sua organização se inicia com a Base Técnica do curso formada por 19 (dezenove) disciplinas de formação específica na área de Agropecuária, seguida pela Base Nacional Comum composta por 13 (treze disciplinas) de formação geral, sendo estas últimas organizadas nas áreas de Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Parte Diversificada.

Optou-se por representar apenas a matriz de 2014 por ser mais recente e porque apresenta uma carga horária de 60h (sessenta horas) a mais que a matriz de 2011, distribuídas igualmente entre a parte técnica e a área de ciências humanas. O gráfico foi montado levando em consideração o número da carga horária em ordem decrescente, distribuída entre as três séries do curso, iniciando pela parte técnica na primeira coluna, as áreas de conhecimento nas três colunas seguintes, seguida da parte diversificada na antepenúltima coluna. A penúltima coluna mostra a soma da carga horária distribuída em cada série e o total cursado durante todo o curso. Conforme explicado anteriormente, o estágio é contabilizado fora da carga horária total e está representado na última coluna do gráfico.

É importante ressaltar que a carga horária está definida com base em 60min (sessenta minutos) e organizada seguindo as séries identificadas pelas cores da legenda. Fazendo uma análise vertical descendente do gráfico, observa-se que a primeira linha se refere à 1ª série e que esta não conta com o estágio supervisionado, como mostra a carga horária zerada na última coluna. As segunda e terceira linhas representam respectivamente a carga horária da 2ª e 3ª séries. E a última linha mostra a carga horária total de cada parte da matriz e o somatório final para todo o curso, incluindo separadamente o estágio. Este é ofertado como Estágio Profissional Supervisionado I e II respectivamente na 2ª e 3ª séries, conforme descrito nos Anexos B e C.

Propositadamente as áreas foram organizadas de forma a evidenciar a relação hierárquica entre as áreas de conhecimento e suas respectivas disciplinas. A parte técnica tem a precedência sobre as demais na organização e também na distribuição da carga horária que supera em 47,5% (quarenta e sete e meio por cento) o máximo de 1200h (mil e duzentas horas) exigidas para o curso TA. O excedente de 570h (quinhentos e setenta horas) é equivalente ao tempo destinado à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa área possui a menor carga horária em comparação com as outras duas áreas, demonstrando a posição periférica destinada a ela na matriz. Isso reflete no tempo de formação no ensino médio, cuja carga horária excede em 30h (trinta horas), ou seja, 1,25% (um vírgula vinte e

cinco por cento) do tempo mínimo de 2400h (duas mil e quatrocentas horas) obrigatórias para a formação geral no ensino médio.

O ensino médio se faz presente também, ainda que de forma isolada e desvinculada da parte técnica, através do Plano de Unidade de Ensino (PUE) das disciplinas de formação geral, próprias da fase final da educação básica. Diferente do documento de 2002 que não mencionava nenhuma disciplina ministrada no ensino médio, os demais PPCs apresentam todas as disciplinas ofertadas no curso TA, dispostas no mesmo formato de grade curricular, com delimitação dos conteúdos, competências, habilidades e carga horária. Por si só, isso não garante a articulação integrada de disciplinas, métodos e conteúdos, mas a desarticulação entre eles.

Em cada uma das três séries do curso TA as competências são enumeradas no interior das disciplinas escolares. Estas, por sua vez, seguem organizadas através da Base Nacional Comum (BNC)⁴³, da Parte Diversificada (PD) e da Base Técnica (BT). Diferente de 2002, os documentos de 2011 e 2014 apresentam uma matriz curricular que consta de ementa, bibliografia básica e bibliografia complementar para cada disciplina, tanto no ensino médio quanto no ensino técnico, seguindo uma padronização comum no ensino superior. Conforme já mencionado anteriormente, o documento de 2002 delinea somente a parte técnica do curso sem mencionar a matriz do ensino médio. As reiteradas vezes que a expressão ensino médio aparece no texto faz menção aos títulos dos livros didáticos, adotados integralmente no *campus* a partir de 2009 e citados na bibliografia básica das disciplinas.

Para cada uma das disciplinas do referido PPC é apresentado um PUE formado por uma relação de conteúdos antecedida pela identificação da série, da natureza e carga horária, além dos objetivos geral e específicos, ementa, bibliografia básica e complementar. Após cursar a metade das disciplinas da segunda série o estudante torna-se apto a realizar as atividades de estágio junto às empresas ligadas à área do curso e parceiras do *campus* SJE. Integrante da matriz curricular do curso, o estágio supervisionado⁴⁴ está submetido às mesmas regras nos três documentos analisados com diferença apenas para a carga horária de 360h (trezentos e sessenta horas) em 2002 reduzida para 160h (cento e sessenta horas) nos PPCs seguintes.

⁴³ Sob a BNC, as disciplinas estão agrupadas nas Áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. A PD conta com a disciplina de Língua Estrangeira/Inglês, ao passo que a BT é composta pelas disciplinas de formação específica. Fora dessas bases, o estágio profissional supervisionado tem sua carga horária dividida em 100h (cem horas) na segunda série e 60h (sessenta horas) na terceira série.

⁴⁴ A supervisão do estágio é realizada, internamente, por um professor da área técnica e, externamente, por um profissional com formação mínima de técnico na área do estágio, em empresa cadastrada na Coordenação de Estágio e Relações Empresariais (CERE) do IFMG/SJE.

No que se refere à articulação entre as disciplinas, somente o PPC de 2014 traz a orientação de que ela deve ocorrer através de estratégias de interdisciplinaridade e integração que considerem “o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza, e a cultura como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio”. Pela interdisciplinaridade, as disciplinas estabelecem relações de “complementaridade, convergência, interconexões e transição entre os conhecimentos”; pela integração, os conteúdos afins são abordados pelos professores em suas respectivas disciplinas a partir de uma base teórica única discutida coletivamente por eles para nortear o trabalho escolar IFMG (2014, p. 136). Os PUEs elaborados pelos professores integram esse documento regulatório, porém, não adotam seus princípios de articulação e mantém a mesma estrutura de organização e formatação dos seus antecessores.

Além da articulação das disciplinas e conteúdos, há estratégias para fomentar o empreendedorismo, a inovação tecnológica, o desenvolvimento sustentável e o corporativismo. Para empreender e inovar tecnologicamente, o PPC apresenta a Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) como setor responsável por fomentar a interação entre ensino, pesquisa e extensão através da “interação dialógica, do impacto na formação do estudante e da transformação social” (IFMG, 2014, p. 137). Isso ocorre através da participação do corpo docente e discente na organização e realização de cursos e capacitações ofertados durante a Semana da Família Rural e a Semana de Ciência e Tecnologia.

Ao se referir ao desenvolvimento local, o último PPC orienta que, por meio do associativismo e corporativismo fomenta-se o desenvolvimento sustentável através de práticas que visam organizar a base produtiva para “o desenvolvimento agropecuário sustentado e sustentável da região”. Parcerias com as Universidades Federais de Viçosa e Rural do Rio de Janeiro fomentam o desenvolvimento de pesquisadores em nível *stricto sensu* através de programas de Mestrado e Doutorado Interinstitucionais (Minter e Dinter) realizados no IFMG. No que se refere aos parceiros, a escola celebrou contratos bilaterais com empresas públicas e privadas, instituições de ensino, associações e fundações, para cumprir sua missão de funcionar como uma célula propulsora do desenvolvimento local e regional para “consolidar-se como um centro de educação, promovendo o desenvolvimento humano e contribuindo para o progresso” (PPC, 2002, p. 1).

A postura de pesquisador resultante da parceria com as Universidades deve fazer parte da atividade docente incentivando e apoiando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM e PIBIC-JR), tendo em vista produzir e disseminar os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo a postura

investigativa dos estudantes. A participação em eventos e a apresentação de trabalho, ambas orientados por um professor pesquisador, possibilita a socialização de conhecimentos e promove o desenvolvimento local por meio da atividade de extensão. Assim, intermediado pela CERE, o curso se articula com a comunidade local e regional por meio das formas de integração com o setor produtivo através de visitas técnicas, promoção e participação em eventos, acompanhamento dos alunos em estágio obrigatório, cooperação mútua com potenciais parceiros do *campus* SJE e celebração de convênios por meio da FUNOPI.

Quanto aos critérios de avaliação da aprendizagem aplicados aos estudantes do curso, os documentos mantêm o texto padrão propondo uma

avaliação baseada no desenvolvimento de competências e habilidades com a utilização de procedimentos metodológicos, envolvimento e comprometimento de alunos e professores, assim como, planejamento de situações e elaboração de instrumentos caracterizados pela interdisciplinaridade e contextualização de conhecimentos (IFMG, 2011, p. 108; 2011, p. 85; 2014, p. 156).

Com foco no aluno enquanto “autor do conhecimento” PPC (2002, p. 52; 2011, p. 85; 2014, p. 156) a avaliação deve levar em consideração a conexão entre os conteúdos desenvolvidos no curso e as demandas apresentadas pelo mercado de trabalho, de forma que o estudante construa seu itinerário formativo para enfrentar os desafios das empresas ligadas ao setor de agropecuária. Por meio de um planejamento afinado com as balizas da educação profissional, o professor elabora seu plano de ensino, de avaliação da aprendizagem e de recuperação para os que apresentaram dificuldades de aprendizagem durante o processo.

Quanto à metodologia de avaliação do ensino-aprendizagem, o PPC de 2014 extrapola o privilégio dado ao “ao desenvolvimento de atividades típicas à área profissional, enfatizando a aplicação dos conceitos e princípios científicos – tecnológicos” propostos pelos outros PPCs. O documento mais recente assegura a interdisciplinaridade das aulas por meio da exposição e experimentação envolvendo os conteúdos, auxiliados por trabalhos em grupo, atividades de laboratório, grupos de estudo e pesquisa, visitas técnicas, participação em palestras e eventos acadêmicos, dentre outros. Além dessas estratégias, a metodologia conta com práticas pedagógicas definidas como componentes curriculares que devem “estimular a criatividade, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a autoaprendizagem” IFMG (2014, p. 154). A ideia de criatividade decorrente da prática curricular não tem o mesmo significado de inventividade proposto pelas artes enquanto invenção do espírito livre, mas do espírito condicionado pelo interesse econômico. Vale ressaltar aqui que a criatividade requerida nessa perspectiva não é a capacidade inventiva do estudante, mas tão somente a utilização dos meios adequados para resolver os fins propostos pelo capital. Como alertou o

pedagogo e livre-docente Newton Duarte (2001), essa criatividade se refere à “capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital”, destacou o professor (DUARTE, 2001, p. 42).

A preocupação com a aprendizagem que satisfaça a necessidade e desperte o interesse do aluno é uma constante no PPC. Para ser significativa ela deve ser orientada pela experiência e mediada pelo diálogo, “pelo exercício da criticidade, da curiosidade epistemológica e pela busca da autonomia intelectual”. Isso deve ocorrer por meio de práticas interdisciplinares realizadas por projetos integrados explicitados nos PUEs de todas as disciplinas, levando em consideração a “articulação entre ensino, pesquisa e extensão”. (IFMG, 2014, p. 155).

Além da aprendizagem do estudante, o documento mais recente propõe avaliar também o professor e o curso. A avaliação discente se baseia no exame do “desenvolvimento de competências e habilidades” para conhecer e intervir na área de agropecuária, respondendo aos desafios da produção sustentável. Trata-se de “avaliação que deve ser ampla, contínua, gradual, cumulativa e cooperativa, envolvendo todos os aspectos, qualitativos e quantitativos da formação do educando”, com precedência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, para fins de certificação e diplomação ao final do curso (IFMG, 2014, p. 180).

Para a certificação das competências e habilidades adquiridas pelos estudantes ao longo e ao final do curso, os textos dos PPCs de 2002 e 2011 trazem os mesmos dizeres, sem considerar que a emissão de certificados apresenta diferenças quanto ao percurso formativo trilhado pelo aluno. No primeiro documento há a certificação intermediária após a conclusão de cada módulo e a certificação final após a conclusão de todos os seis módulos mais o estágio supervisionado obrigatório. Já a ausência de terminalidade, no segundo documento, implica numa única certificação ao final do curso.

Seguindo o princípio da continuidade, a avaliação docente ocorre semestralmente pelos alunos por meio eletrônico, para que a equipe pedagógica faça a mediação na correção de distorções e no aperfeiçoamento da prática de ensino-aprendizagem. Além de oportunidade para repensar a prática docente, essa avaliação serve de parâmetro para melhorias na qualidade do curso. Mecanismos internos como a Comissão Permanente de Avaliação (CPA), e externos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), são instrumentos que auxiliam na avaliação e tomada de decisões relacionadas ao curso, previstos no texto, porém, não são citadas no PPC de 2014.

Somente esse PPC faz referência ao apoio dado aos alunos pelo Programa de Assistência Estudantil do IFMG que atua no combate à desigualdade, à retenção e evasão

escolar, com a oferta de auxílios que levam em consideração critérios de ordem socioeconômica⁴⁵, de mérito, de necessidade, de complemento de atividades acadêmicas e de seguro saúde. Para desenvolver as atividades de ensino e pesquisa o curso conta com um acervo bibliográfico para atender as disciplinas específicas, com uma relação nominal de autores, títulos e exemplares disponíveis aos professores e alunos.

Outra diferença relevante se dá na base de organização ancorada na “qualificação em Produção Animal: Criação de Animais de pequeno Porte, Criação de Animais de Médio Porte e Criação de Animais de Grande Porte e Produção Vegetal: Culturas Olerícolas, Culturas Anuais e Culturas Perenes” IFMG (2002, p. 9; 2011, p. 11). A organização do currículo com foco na qualificação profissional nesses dois PPCs é substituída pelo currículo

organizado sob a base de competência, que visa articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Assim propiciará o desenvolvimento da capacidade pessoal de saber, saber fazer, saber ser e conviver, inerentes às situações concretas de trabalho (IFMG, 2014, p. 26).

O documento de onde foi extraída essa citação prossegue apresentando a orientação teórica sobre o ensino integrado referendado pelo Documento Base do MEC sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Esse documento apresenta os princípios do ensino técnico norteado pela articulação das dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Considera-se o trabalho enquanto princípio educativo em seu sentido ontológico e histórico, sendo esse último sentido, como prática econômica; a dimensão científica decorre da produção de conhecimentos responsáveis pela ampliação da produção de bens, serviços e tecnologias; a dimensão cultural refere-se aos valores éticos e estéticos que balizam o comportamento social da humanidade orientando suas normas de conduta; e a dimensão tecnológica leva em consideração a capacidade de compreensão dos fundamentos das técnicas e da dinâmica da produção.

Os três documentos mantêm o mesmo texto para descrever a infraestrutura⁴⁶, os parceiros e os critérios para emissão de certificados e diplomas aos egressos do curso TA. O mais recente deles traz a definição de Projeto Pedagógico de Curso como

elemento dinâmico e normatizador de um curso, construído coletivamente com o intuito de indicar o conjunto de disciplinas que devam ser cursadas pelos estudantes

⁴⁵ Por critérios socioeconômicos, o câmpus cumpre sua função social oferecendo atualmente 110 (cento e dez) vagas no Alojamento Masculino e 64 (sessenta e quatro) vagas no Alojamento Feminino para estudantes dos cursos técnicos menores de 18 (dezoito) anos que comprovem baixa renda. Além disso, a Unidade de Alimentação e Nutrição oferece três refeições diárias (desjejum, almoço e jantar) aos residentes nos alojamentos e aos estudantes regularmente matriculados com ou sem bolsa para alimentação.

⁴⁶ Interessante notar que o texto relaciona as mesmas instalações e equipamentos descritos no PPC de 2002, mantendo inclusive o computador Pentium 166 como recurso necessário para apoio ao curso, na área de informática.

e, principalmente, as estratégias utilizadas pelos docentes para alcançar os objetivos do curso. [...] é um instrumento que deverá ser continuamente revisado, tendo em vista a constante evolução do ser humano e das exigências do mercado de trabalho (IFMG, 2014, p. 184).

Essa definição confirma o que o Regimento de Ensino do IFMG define em seu artigo 9º como abrangência do PPC: “conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam o processo de ensino e aprendizagem, obedecidas as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC” IFMG, (2013)⁴⁷. Esses e outros elementos indicam que o último PPC tomado para análise nessa pesquisa conseguiu chegar mais perto daquilo que os autores citados como referência no assunto, entendem por ensino médio integrado. Os detalhes da aproximação ou distanciamento dos PPCs analisados para com essa modalidade de ensino integrado serão melhores discutidos mais adiante, na subseção que analisa algumas categorias sobre a (des)integração entre formação geral e formação específica no curso.

A partir de 2011, o itinerário formativo do estudante é mantido sob a orientação do “modelo de competências”, suprimindo da organização curricular a modularização estruturada na qualificação. Conforme mencionado pelos entrevistados referentes ao período de 2011 e analisados no último capítulo, esse documento dá tímidos sinais de interesse pelo ensino médio integrado à educação profissional. São sinais precoces de uma relação entre duas formações que demanda qualificação e capacitação dos gestores e professores envolvidos com o curso. A próxima seção desse capítulo vai trazer mais detalhes da forma com que o ensino médio integrado foi configurado nos PPCs tomados nessa pesquisa.

2.3 CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O PPC de 2002, e seus sucessores até 2014, reforçaram na organização curricular, seja modular, seja integrada, alguns conceitos como qualificação, competência, flexibilidade, terminalidade, empregabilidade, todos eles propícios aos interesses do capital. Presentes nos documentos analisados, esses conceitos corroboram o princípio da formação com base nos modelos de qualificação e de competências, transformando o indivíduo, de sujeito passivo em sujeito “ativo”, na relação com seu contexto de formação e produção. Esses modelos foram identificados respectivamente na penúltima e última subseções anteriores por meio da formação técnica e da formação (des)integrada nos documentos analisados. Eles serão

⁴⁷ Regimento instituído pela Resolução 041 de 2013. Disponível em: <www.ifmg.edu.br>

submetidos às críticas impostas à dualidade entre educação básica e a educação profissional⁴⁸, ambas organizadas sobre o pano de fundo do sistema seriado⁴⁹.

Conforme apresentado anteriormente (FIG. 14 e 15), a organização curricular seriada encontra fundamento na LDB n° 9.394/96 no que se refere à regulação do espaço, do tempo, do conhecimento e da avaliação escolares no interior da educação básica. Essa forma de organização escolar é orientada pelo princípio da “aquisição dos conhecimentos, historicamente acumulados, concebidos como sequenciais e não articulados, [...] ordenados segundo os graus de dificuldades, em conteúdos escolares, que se constituem nos programas de ensino de cada série escolar” segundo a pedagoga Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto (2010, p. 1). Para a pesquisadora, esse sistema tem a avaliação quantitativa como instrumento de aferição da aprendizagem do estudante para sua evolução durante e ao final de cada série anual. A não aprovação nas avaliações desencadeia neles a baixa autoestima e consequências como problemas de disciplina, retenção, evasão, etc.

A organização escolar em séries anuais reforça a concepção de ensino baseada na “transmissão de conhecimentos e formação de habilidades, em uma visão mais tradicional do processo educativo” segundo o pesquisador e professor José Rodrigues (2001, p. 29, *apud* Augusto, 2010, p. 2). Trata-se de uma concepção em que o professor assume o papel ativo contra o papel de receptor passivo imputado ao aluno, numa relação desigual e verticalizada do processo de ensino-aprendizagem. Essa é uma concepção de educação que o professor Paulo Freire (2005) criticou como bancária, porque nega o diálogo entre educador e educando. Segundo ele, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” Freire (2005, p. 68). O Quadro a seguir (FIG. 19), apresenta a organização das turmas em cada um dos cursos técnicos com o objetivo de auxiliar na compreensão das alterações que submeteram o curso TA durante o período da pesquisa, destacando-se sua organização modular e integrada sobre a base seriada.

⁴⁸ O Decreto n.º 2.208 e a Portaria n.º 646 que instituíram a reforma da EP a partir de 1997 deram maior atenção à formação para o mercado de trabalho, deixando em segundo plano o EM, com oferta facultativa pelas instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica. Esses instrumentos normativos orientaram as escolas técnicas, agrotécnicas e congêneres a ampliarem a oferta de cursos da educação profissional em detrimento da educação básica, colocada em caráter secundário pela rede federal. Isso se revela no fato da matriz referente ao EM ter sido encontrada somente a partir do ano de 2011.

⁴⁹ A organização do tempo e do espaço escolar utilizando no “sistema seriado” foi duramente criticada por Miguel Gonzalez Arroyo (1999) e, para sua substituição, o autor sugere a organização por ciclos de formação. Para aprofundamento, ver ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação e Sociedade, Campinas, ano XX, n° 68, dez. 1999b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2017. Outras textos desse autor podem ser encontrados em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/233/73> e <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>

Figura 19 – Quadro: Organização dos Cursos e Turmas

Quadro – Organização dos Cursos e Turmas – IFMG/SJE (2005-2014)					
Período	Curso Técnico em	Turma de 1ª série	Turma de 2ª série	Turma de 3ª série	Módulos semestrais
De 2005 a 2010	Agropecuária*	A, B, C e D Módulo I e II	E, F, G e H Módulo III e IV	I, J, L e M Módulo V e VI	I a VI
	Alimentação*	N e O	P e Q	R e S	I a VI
	Informática#	T	U	V	I a III
	Meio Ambiente#	X	Z	--	I a III
De 2011 a 2014	Curso Técnico Integrado em	Turma de 1ª série	Turma de 2ª série	Turma de 3ª série	Integração anual
	Agropecuária	A1a e A1b	A2a e A2b	A3a e A3b	Anual
	Manutenção e Suporte em Informática	I1a e I1b	I2a e I2b	I3a e I3b	Anual
	Nutrição e Dietética	N1a e N1b	N2a e N2b	N3a e N3b	Anual
*Curso concomitante; #Curso subsequente.					

Fonte: Pasta do Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE)
Elaborada pelo autor

Sob essa concepção de organização escolar presente durante todo o período da pesquisa, as matrizes modular e integrada foram implantadas considerando a relação entre a parte técnica e a parte propedêutica do curso TA. A primeira matriz traz a concepção de formação baseada nos módulos de qualificação no interior da formação técnica ao passo que a segunda apresenta a formação integral, ambas a partir da perspectiva do modelo de competências.

Alguns autores não pouparam críticas às reformas instituídas na educação profissional decorrentes desse modelo, tanto no governo de FHC quanto no governo Lula. Segundo Rua (2009, p. 39), as reformas chegaram até os “burocratas de nível de rua”, traduzidas pela ideologia da pedagogia das competências e pelos conceitos e argumentos em defesa da forma de organização do currículo escolar definida pelo capital. A partir do movimento exógeno, e “de cima para baixo”, proposto pelas orientações dos organismos internacionais ao MEC, destacadas no primeiro capítulo, é possível inferir com a ajuda de Kuenzer (2005) e Ball e Mainardes (2011), que os interesses supranacionais se fizeram presentes por meio de ideologias e conceitos replicados na arena das políticas públicas para a educação.

Dentro dessa ideologia da formação por competências, destaca-se o conceito de produção que, repetido reiteradas vezes nos PPCs do curso TA, encontra amparo legal no artigo 1º do Decreto nº 2.208/97 que expressa como objetivo da educação profissional “I promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas” (BRASIL, 1997).

Crítica dessa concepção ideológica, a pedagoga e professora Giseli Novelli (2008, p. 128), afirma que a formação por competência é “compreendida como comportamentos mensuráveis, que podiam ser controlados de forma científica”. Trata-se de uma forma de controle que responsabiliza o estudante pelo sucesso ou fracasso escolar decorrente de uma “escolha livre” e “autônoma” assegurada a ele em seu percurso formativo. Assim, a proposta do itinerário formativo a ser trilhado pelo estudante em seu processo de preparação para a atividade produtiva atende aos interesses de um “currículo prescrito” pela dinâmica do sistema capitalista. Portanto, um currículo flexível e dinâmico absorve os parâmetros da produção e se adapta ao ritmo orquestrado pelo mercado de trabalho. Desta forma, “os projetos pedagógicos dos cursos poderão ser estruturados em módulos, disciplinas, núcleos temáticos, projetos ou outras atividades educacionais, com base em competências a serem desenvolvidas [...]” (BRASIL, 2002).

Organizado pelo viés das competências e em acordo com a legislação, o PPC 2002 reproduz a definição de módulo dada pelo Parecer nº 16/99 do MEC/CNE/CEB:

o módulo é entendido como sendo um conjunto didático pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que se pretendem desenvolver. Um determinado módulo ou conjunto de módulos com terminalidade qualifica e permite ao indivíduo algum tipo de exercício profissional (BRASIL, 1999, p. 20).

Outros conceitos reforçam a ligação com as orientações do capital internacional criticado por Frigotto *et aliae* (2012) e alertado por Bowe e Ball (1992), ao se referirem ao contexto das influências nas políticas educacionais⁵⁰. Em conformidade com o Decreto nº 2.208/97, “o currículo do curso atende aos princípios da *empregabilidade* e *flexibilidade*, sendo estruturado em regime modular, levando-se em conta as habilidades e competências que o futuro profissional deverá possuir para um desempenho satisfatório no mundo do trabalho” (EAF, 2002, p. 11, grifo do autor). A modularização é uma forma de flexibilização do currículo da educação profissional, cujo objetivo é afiná-lo com as demandas do setor

⁵⁰ O primeiro capítulo dessa dissertação tratou das influências da Unesco, do Banco Mundial e do Banco Interamericano da Reconstrução e Desenvolvimento sobre a regulação da educação profissional via MEC.

produtivo e os interesses do mercado. O currículo flexível organizado por meio de módulos possibilita o atendimento dinâmico do mercado de trabalho de forma a responder com agilidade às necessidades das empresas, da sociedade e dos trabalhadores.

A modularização tem previsão legal nos Pareceres nº 16/99 e nº 39/04 do CNE/CEB e, segundo Novelli (2008, p. 126), “indicam o currículo por módulos (modularização)”. A autora conclui que a organização curricular por módulo busca alcançar os objetivos estabelecidos dentro dos padrões de racionalidade e eficiência na organização do currículo escolar, que proporciona a formação do indivíduo sem identidade no lugar do indivíduo autônomo.

A professora Ramos (2006, p. 299) afirmou que “a modularização foi compreendida como estratégia de flexibilidade curricular, permitindo aos alunos a construção de itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades”. Em termos práticos, isso significa potencial aproveitamento da mão de obra dos alunos que evadirem do curso sem a conclusão da habilitação, após cursar os seis módulos previstos ou parte deles. Nesse sentido, ela chama a atenção para o fato de que “a ideia de itinerário formativo modular fragmenta a formação do trabalhador e retira dele a condição de sujeito e o reduz a fator descartável da produção” (RAMOS, 2009, p. 3).

Outro conceito de grande relevância para compreender o sistema modular que visa acelerar a formação profissional para atender ao mercado de trabalho, é o conceito de terminalidade⁵¹. Embora apareça apenas uma vez em cada um dos documentos analisados, esse conceito foi instituído como princípio organizador do PPC de 2002 e destituído nos documentos seguintes. Isso se justifica em razão do fim da oferta do curso modular, iniciada em 2009, e sua completa substituição pelo curso integrado em 2011, conforme mostrado pela Figura 15. De acordo com a bióloga especialista em educação profissional Mônica Carvalho de Mesquita Werner Wermelinger *et alia*, (2007), no interior da política de profissionalização no nível médio, a terminalidade cumpre uma “importante função no que diz respeito à manutenção da hierarquia social e à governabilidade: conter a demanda ao ensino de nível superior” Wermelinger *et alia* (2007, p. 220). Desta forma, as instituições escolares se ocupam em ampliar a preparação da mão de obra para atender à expansão da produção

⁵¹ A terminalidade nos cursos organizados por etapas ou por módulos com certificação de qualificação profissional ocorre no nível técnico e no nível tecnológico. A certificação para o nível técnico é regulada pela Resolução nº 06 de 2012 do MEC e os dados sobre essa modalidade de educação são dispostos no Sistec através do site <<http://sitesistec.mec.gov.br/o-sistema-menu-principal-140>>. Para o nível tecnológico veja o Parecer CNE/CP nº 29/2002 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo; os dados sobre essa modalidade de educação profissional e demais cursos superiores podem ser acessados em: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

industrial moderna e, assim, desafogar a pressão por vaga nas universidades. Além desse mecanismo, a cientista social e professora Neise Deluiz (2001, p. 5), aponta além “desse mecanismo de contenção ao ingresso no ensino superior”, o papel elitista do ensino técnico-profissional, considerando que grande parte dos alunos matriculados no ensino médio não tem condições de realizar os dois cursos ao mesmo tempo.

O conceito de terminalidade é próprio do currículo organizado por meio de módulos. Para o §1º do artigo 6º do Decreto nº 5.154/2004, “considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio [...] que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria”. Porém, a saída intermediária não interrompe a ideia de itinerário formativo percorrido pelo estudante, pois na concepção de currículo está implícito o princípio da continuidade⁵², afirmou Ramos (2009). Portanto, o novo decreto de regulação da EP traz a ideia de continuidade dos estudos a ser assegurada pelo EMI. Segundo a autora, esse princípio deve ser preservado independente da sua forma de organização, seja seriada, em ciclo ou modular. Dessa forma, o currículo não pode interromper ou obstaculizar o percurso formativo do estudante ou sua formação permanente. Na organização curricular modular⁵³ Ramos (2009), definiu que

Módulos são definidos como unidades temáticas autônomas, com caráter de terminalidade, sancionáveis por exames e certificados, podendo ser acumuladas para fins de obtenção de diplomas. [...] Tal organização curricular permite ao aluno imprimir ritmo e direção ao seu percurso formativo, dando-lhe alguma independência e flexibilidade para retardar, acelerar, interromper e retomar seus estudos; atender a demandas individuais e a novas exigências profissionais, facilitando a integração daqueles com defasagens e dificuldades de aprendizagem (RAMOS, 2009, p. 1-2).

Assim sendo, por meio da noção de continuidade, o currículo flexível prepara o estudante dentro do princípio da empregabilidade que exige do trabalhador a capacidade de ser empregável. Nas palavras da cientista social e doutora em educação, Luciene Maria de Souza (2010), a empregabilidade ou “capacidade da mão de obra se manter empregada” tem como pressuposto causal “a baixa empregabilidade da mão de obra”. Decorre disso, a transferência “do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos”, conclui a autora. Sobre esse tema e em coautoria com a filósofa e pesquisadora Maria Ciavatta a professora Ramos (2011, p. 30) afirmou que “a ideologia da

⁵² Segundo Fazenda (2011) o Parecer n.º 853/71 do Conselho Federal de Educação trouxe dois atributos: a continuidade e a terminalidade. O primeiro decorre da presença da formação geral ofertada pelo então 2º grau, e o segundo, decorre da formação específica de iniciação ao trabalho.

⁵³ Para compreender o currículo modular sugere-se a leitura do artigo *Currículos por módulos e formação para a competência: limites da experiência formativa* de Giseli Novelli (2008). Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28.pdf> Acesso em: 05 de abr. 2017.

empregabilidade sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego [...]”. Nesse contexto, a preparação para disputar e conseguir espaço no mercado de trabalho passa necessariamente pelo desenvolvimento de competências e habilidades individuais que o sujeito deve buscar na instituição escolar e no trabalho. Individualiza-se, portanto, as escolhas e as responsabilidades delas advindas na perspectiva de um processo que, segundo filósofo e professor Eldon Henrique Mühi (2014, p. 11), “o indivíduo passa a ser a unidade referencial do social”. De acordo com esse autor, Beck e Beck-Gersnsheim (2003, p. 27) denominam esse processo de individualização que ocorre na segunda modernidade de “individualismo institucionalizado”.

Essa individualização da responsabilidade é um instrumento ideológico de um suposto “empoderamento” do “sujeito” e retira do mercado, do Estado e da sociedade quaisquer responsabilidades pelo fracasso do indivíduo. Trata-se de uma arma de grande poder destrutivo e de subordinação que, sob a falácia de atender ao interesse do indivíduo, o fragiliza e fragmenta perante a superestrutura criada pelo capital.

A partir dessa noção de formação por competências, a organização curricular dos PPCs analisados trouxe implicitamente a ideia de que o trabalhador é desafiado a se colocar em permanente⁵⁴ aprendizagem, tornando-se unicamente responsável pelo seu sucesso ou fracasso diante da imprevisibilidade do mercado de trabalho. A organização dos tempos e espaços escolares por meio de competências, encontra nessa orientação as condições favoráveis para convencer o indivíduo da necessidade de desenvolver continuamente sua capacidade de “aprender a aprender”⁵⁵.

Essa forma de organização do desenho curricular do curso guarda intensa relação com a distribuição das funções no interior da atividade produtiva. A concepção de currículo organizado por módulos subdivididos em funções e subfunções e identificadas na matriz técnica de 2002, decorre da forma de organização do trabalho no interior da atividade

⁵⁴ A educação permanente foi objeto de crítica da tese defendida por Moacir Gadotti na Universidade de Genebra. Segundo Gadotti (1978) a educação permanente é um modelo de discurso ideológico desenvolvido pela Unesco e importado pelos países em desenvolvimento. “Não é um discurso neutro, ‘desideologizado’, como sustenta a Unesco, [...] É um *aumento de formação profissional* que serve para tornar os trabalhadores mais rentáveis e melhor adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial; um *álibi* para manter os filhos das classes populares distantes da totalidade da cultura”. Ela produz “escravos instruídos, mas não politizados”. GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 121-132.

⁵⁵ Uma crítica bem estruturada a esse lema, apropriado pelas concepções educacionais progressistas sintonizadas com os interesses do capitalismo neoliberal, pode ser encontrada em Newton Duarte (2000). Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>> Acesso em 01 mai. 2017.

produtiva. Segundo Deluiz (2001, p. 6) “o método utilizado na investigação dos processos de trabalho é a análise funcional que procura identificar as funções e subfunções dos processos produtivos”. As funções se caracterizam pelas ações predominantemente mentais, enquanto as subfunções são atividades específicas e ambas dentro de uma área de qualificação profissional. A autora complementa afirmando que “para cada subfunção componente do processo produtivo de uma área profissional identificam-se as competências, as habilidades e as bases tecnológicas que irão integrar as matrizes de referência orientadoras da organização de módulos que compõem o desenho curricular” (DELUIZ, 2001, p. 6).

A partir das colocações de Deluiz (2001), é possível observar que a noção de competência apresentada no documento traz elementos de diferentes matrizes teóricas. Da concepção construtivista veio a definição de competência baseada em esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes; da concepção funcionalista, vieram as competências operacionais específicas requeridas no ambiente de trabalho, com suas divisões em subfunções. Infere-se, a partir das considerações dessa autora que, a oferta modular da qualificação do trabalhador é uma das formas de organização do currículo escolar ancorada na concepção funcionalista de competências.

Essa forma de organização dos conhecimentos mistura duas concepções diferentes de orientação do currículo escolar, vinculadas ao sistema de produção. Isso pode ser observado na definição de módulo trazida pelo Parecer n° 16/99 do MEC/CNE/CEB e reproduzida pelo PPC de 2002, apresentando uma mescla de elementos do modelo baseado na qualificação profissional com elementos do novo “modelo de competência”. O primeiro tem suas referências na organização do trabalho e da produção definidos pelo modelo americano de empresa filiada à concepção taylorista. De acordo com filósofa e professora Helena Sumiko Hirata (1994, p. 132), a qualificação sob a perspectiva taylorista na empresa americana, apresentava três dimensões:

qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho; [...] qualificação do trabalhador, que incorpora as qualificações tácitas, ou sociais, ou informais [...] esta, por sua vez, suscetível de decomposição em ‘*qualificação real*’ (conjunto de competências e habilidades técnicas, profissionais, escolares, sociais) e ‘*qualificação operatória*’ (potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho); *qualificação como uma relação social* como resultado de uma correlação de forças capital-trabalho [...].” (HIRATA, 1994, p. 132-133).

Observa-se que a qualificação profissional, nos moldes abordados pela autora, baseia-se nos parâmetros e exigências do perfil do trabalhador definidos nos postos de trabalho a serem ocupados. A previsibilidade do emprego e a garantia de evolução da carreira e do salário exigiam um rol de habilidades específicas ao trabalhador para dominar

conhecimentos que atendam a demanda do mercado. No caso em tela, refere-se à *qualificação real* para atuar profissionalmente na produção animal e na produção vegetal para atender aos interesses da produção agrícola local e regional. O que se espera do profissional é o acúmulo de conhecimentos e práticas que o torne capaz de “saber fazer” o que demanda o mercado de trabalho.

Como resultado de uma nova forma de produção inspirada na empresa japonesa, o segundo modelo baseado na nova concepção de competências desloca do social para o individual, da empresa para o trabalhador a iniciativa e responsabilidade pela aprendizagem. No lugar da qualificação dos empregos e da especialização dos trabalhadores surge a nova forma de produção baseada no “modelo de competência”. De acordo com Hirata (1994, p. 130, 132), “a competência é uma noção oriunda do sistema empresarial” e tem sua origem “associada à crise da noção de postos de trabalho e a de certo modelo de classificação e de relações profissionais”. Segundo essa autora, o “modelo de competência”, baseado na organização do trabalho e de gestão da produção toyotista substituiu a noção de qualificação dos empregos e dos trabalhadores.

Nesse sentido, ao se referir às DCNs, aos PCNs e ao Decreto nº 2.208/97 como instrumentos regulatórios da EP, o professor Santos (2013), apresentou uma preocupação de alinhamento entre a educação nacional com o discurso hegemônico da globalização, com o fim de desenvolver competências e habilidades para o mercado produtivo a partir da ideia do ser humano enquanto recurso. Foi o que Frigotto *et aliae* (2012) denunciaram como marca autoritária das reformas instituídas durante o governo de FHC e replicadas no governo Lula, ambas em conluio com as orientações do capital.

Essa nova forma de organização do sistema produtivo baseado no sistema toyotista altera a relação dos trabalhadores entre si e deles com os espaços de trabalho e lança as bases do novo conceito de competências. Ao se referir à crise estrutural do capital nos anos de 1980, expressa pelo esgotamento do padrão taylorista/fordista de produção, Deluiz (2001, p. 1), se refere à “desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, como resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social”. A autora cita quatro princípios fundantes desse novo modelo de competências no mundo do trabalho: flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade. Alerta a autora que

para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua ‘empregabilidade’ (DELUIZ, 2001, p. 2.).

A partir das críticas anteriormente expostas, infere-se que a organização curricular baseada em módulos, ao mesmo tempo em que apresentou a preocupação de preparar o técnico em agropecuária para se qualificar profissionalmente para a estabilidade no emprego, preocupou-se também com a formação de competências gerais e específicas para garantir a empregabilidade dos egressos do curso. Os demais PPCs (2011 e 2014), não trazem mais a modularização do currículo, porém, mantém a separação entre a formação geral e a formação técnica, como resquício da forma de organização da produção taylorista, de distanciamento entre a especialização e a formação geral.

A articulação entre a formação específica no ET e a formação geral no EM é proposta por meio do Ensino Médio Integrado (EMI), enquanto uma política pública para a educação profissional. Ao se referir às reflexões e problematizações da relação entre o Estado e educação no interior das políticas públicas educacionais discutidas nas obras de Ball, o professor Mainardes e a pedagoga Silvana Stremel (2015, p. 8) afirmaram que “toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, sociedade, de homem e de mundo” e dessa concepção depende o sucesso ou o fracasso da política. Enquanto política pública educacional, o EMI tem como fundamento assegurar, segundo Ciavatta (2012, p. 98), “a existência de um projeto de sociedade”, através da formação humana integral apresentada por Ramos (2008) ao discutir o currículo integrado a partir da relação entre trabalho e educação.

No tocante à matriz integrada do curso TA, teoricamente implantada a partir de 2011 e representada pelo segundo período do gráfico da Figura 14, deve-se levar em consideração, além do eixo da concepção do trabalho como princípio educativo, a articulação entre o EM e a EP e os conceitos que circulam em torno dessa relação como “estratégias de realização de interdisciplinaridade e integração” (IFMG, 2014, p. 136).

De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), até a reforma instituída pelo decreto de 1997, o EM e a EP jamais se comprometeram com as atribuições de formar o cidadão e o trabalhador, desvinculados das exigências tecnicistas e economicistas preconizadas pela modernidade. Com o objetivo de superar essa visão tecnicista foi proposta, por meio da oferta da educação na perspectiva do trabalhador, a discussão de uma base unitária e de uma formação “politécnica” em oposição à formação especializada. Isso desencadeou embates por reformas na educação profissional de nível médio culminando com a aprovação do Decreto 5.154/04, que privilegiou a formação integrada com intenção de suplantar a formação fragmentada posta pelo Decreto 2.208/97. Nasce a partir de então o EMI que na visão de Frigotto (2012) *et aliae*

[...] é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 44).

Instituído como modalidade de educação profissional técnica de nível médio, o EMI é definido por Grabowski (2006) de forma vinculada à ideia de desenvolvimento local e regional, com oferta de uma formação para o trabalho e para a cidadania,

o Ensino Médio integrado é, sem dúvida, uma estratégia nacional e de Estado, diretamente relacionada com o desenvolvimento das forças produtivas, da diminuição da vulnerabilidade científica e tecnológica e, primordialmente, com a retomada do desenvolvimento econômico, social, cultural, político e educacional. Neste sentido, a educação básica é decisiva para formar uma sociedade cidadã, uma nação autônoma e um Estado soberano (GRABOWSKI, 2006. p. 85).

Para cumprir seu objetivo de formar o ser humano na sua integralidade, a formação integrada no ensino médio profissional, como recurso de superação da dualidade instalada no sistema educacional brasileiro, deve cumprir um papel humanizador. Segundo Ciavatta (2012), a formação integrada deve assumir alguns pressupostos elementares para consecução de sua finalidade:

a) a existência de um projeto de sociedade; b) manter, na Lei, a articulação entre ensino médio de formação geral e a educação profissional; c) a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e formação específica; d) articulação da instituição com os alunos e os familiares; e) o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa; f) resgate da escola como um lugar de memória; g) garantia de investimentos na educação. (CIAVATTA, 2012, p. 98-102).

Com essa citação a autora apresenta as chaves para a definição do termo integração ao dar ao conceito o “sentido de completude de compreensão das artes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas medições históricas que concretizam os processos educativos”. Ciavatta (2012), continua reforçando a ideia de que a educação geral seja inerente à educação profissional nas diversas áreas de preparação para o trabalho, afastando-se o risco da velha dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Segundo ela, a formação integrada traz em sua essência a intenção de superar o homem cindido historicamente pela divisão social do trabalho “entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Nesse sentido, ela se refere à formação humana como formação integrada que propõe,

garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Aqui, alguns dos pressupostos apontados por Ciavatta são transformados em unidades de análise ou categorias, como salienta Bardin (2016), com vistas a compreender os desafios do processo de implantação do EMI no IFMG/SJE. Seguindo orientações que coadunam com os pressupostos apontados por Ciavatta (2012), partilhamos das concepções de Ramos (2008) que se complementam na análise da integração. Para isso, serão utilizadas as categorias a seguir como chave de interpretação e compreensão dos desafios do processo de implantação do EMI no curso TA: “a concepção de formação humana *como projeto de sociedade*; a concepção que valoriza a participação democrática e a concepção que relaciona o ensino médio à educação profissional” (RAMOS, 2008, p. 10, grifo nosso). Sob o eixo do trabalho enquanto princípio educativo, da ciência e da tecnologia os PPCs 2011 e 2014 serão tomados para análise a seguir.

Diferentemente dos anos iniciais da educação básica, em que a concepção de formação humana trata de forma “implícita e indireta” o conceito de trabalho, segundo Saviani (2007, p. 160), esse conceito se torna norteador “explícito e direto” do currículo no ensino médio. Ramos (2008) complementa que o “trabalho como princípio educativo geral” proposto por Saviani (2003, p. 132), pode ser tomado tanto sob a perspectiva do capital, enquanto *praxis* produtiva, quanto sob a perspectiva do trabalhador, enquanto *praxis* humana. Segundo essa autora, o trabalho assume, na primeira perspectiva, um sentido histórico e, na segunda, o sentido ontológico. A configuração assumida pelo trabalho foi tomada como suporte para compreender o projeto de sociedade a que serve a regulamentação interna do curso TA.

De acordo com Ramos (2004), o trabalho concebido ontologicamente se refere ao princípio norteador da formação geral preconizada pelo ensino médio, enquanto aquele outro sentido de prática produtiva se referencia na formação específica exigida para cada contexto de produção das condições materiais e sociais dos homens. Segundo Saviani (2003, p. 138), “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo”. Disso decorre a inviabilidade de abordar o trabalho na sua concepção ontológica no PPC de 2002, por falta de documento que regulamenta internamente o EM no *campus* SJE.

Pela leitura dos documentos pesquisados, constatou-se uma concepção de formação humana destinada ao trabalho na perspectiva do capital como *praxis* produtiva, no lugar de formação para a realização humana. Como justificativa para implantação do curso TA, os documentos vinculam sua oferta à vocação local e regional e trazem como prioridade

o “aumento da qualidade e produtividade em produção animal [...] e produção vegetal [...]” (EAF/SJE, 2002, p. 5; 2011, p. 6; 2014, p. 9).

A palavra trabalho aparece reiteradas vezes no texto dos PPCs ao lado de conceitos que remetem à sua condição histórica de produção de bens, serviços e conhecimentos, em troca de salário. Termos como: “mercado de trabalho”, “mundo do trabalho”, “postos de trabalho”, “trabalho autogerido”, “trabalho e aumento de renda *per capita*”, “segurança no trabalho”, “eficiência no trabalho” e “velocidade de trabalho”, revelam a configuração de um currículo que se preocupou com o desenvolvimento de competências profissionais para os trabalhadores que ocupam o nível mais baixo dentro da hierarquia do sistema produtivo. Os trechos a seguir revelam a concepção histórica assumida pelo trabalho a partir de um viés produtivo, cujo objetivo do curso TA é:

Desenvolver, na Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG, [...] visando atender à *clientela* que busca a formação profissional na respectiva área, bem como proporcionar oportunidades de requalificação, formando técnicos capazes de fazer frente às *necessidades do mundo do trabalho*, em *constante evolução tecnológica*, contribuindo, também, para o efetivo desenvolvimento da região com geração de novos *postos de trabalho* e *aumento da renda per capita* através da Agropecuária (EAF/SJE, 2002, p. 4; 2011, p. 7; 2014, p. 12, grifo nosso).

A organização curricular deste Plano de Curso compreende o currículo necessário à formação do Técnico Agropecuária, [...] contém 3 (três) séries sequenciais, sem terminalidade, além do estágio profissional supervisionado e atende aos princípios da *empregabilidade* e *flexibilidade*, levando-se em conta as habilidades e competências que o futuro profissional deverá possuir para um desempenho satisfatório no mundo do trabalho (IFMG, 2011, p. 11, grifo do autor).

Retirada do objetivo geral do curso, a primeira citação traz algumas palavras e expressões comuns ao universo da linguagem econômica presentes nos documentos analisados. A *clientela* é a primeira delas e faz referência a uma relação de consumidor de serviços e conhecimentos produzidos pela instituição escolar. Esse conceito traz a ideia de interação da escola com as necessidades e escolhas do cliente, dando a impressão de valorização de sua autonomia na deliberação das competências a serem adquiridas no seu percurso formativo. Ao se referir às orientações para servir aos clientes, Deluiz (2001), afirma que “no modelo das competências os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma ‘utilidade prática e imediata’ – tendo em vista os objetivos e *sua* missão da empresa [...]” (DELUIZ, 2001, p. 2).

Ao se referir aos princípios da “pedagogia das competências” e da “qualidade total” assimilada pela escola submetida à lógica do mercado, Saviani (2008) aborda o caráter clientelista que a instituição escolar incorporou em suas práticas. “A qualidade total, 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, 2008, p. 15).

Assim como as indústrias produzem diferentes padrões de bens, serviços e conhecimentos para atender as diferentes classes sociais, a escola também o faz, como argumentou Saviani na citação anterior. O currículo desenvolvido no interior da escola propõe uma formação que atenda à necessidade do mundo do trabalho demandada pelo capital para cada segmento social. Essa formação deve ser contínua porque precisa atender uma constante evolução tecnológica. A cultura de formação permanente para os novos postos de trabalho impera sobre a adaptação do indivíduo ao currículo prescrito pela lógica da produção e, por isso, ele precisa se manter em condições de ser empregável por meio de constantes atualização e requalificação profissional. Como criticou Gadotti (2012), a educação permanente

é um modelo de discurso ideológico desenvolvido pela Unesco e importado pelos países em desenvolvimento. [...] É um *aumento de formação profissional* que serve para tornar os trabalhadores mais rentáveis e melhor adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial; um *álibi* para manter os filhos das classes populares distantes da totalidade da cultura, escravos instruídos, mas não politizados (GADOTTI, 2012, p. 121-132).

A ideologia da formação permanente criticada na tese de doutorado do pedagogo e filósofo, professor Moacir Gadotti (1978), submete o trabalhador à interminável corrida pela qualificação e adaptação ao mercado de trabalho. Seguindo a mesma linha de orientação do trabalho na perspectiva do capital, o PPC de 2011 complementa o documento anterior com dois conceitos essenciais para a compreensão do vínculo da EP com o mercado: *empregabilidade e flexibilidade*. Ao analisar o princípio da *empregabilidade* presente nas orientações do MEC e do MTb, a partir dos anos 1990, Ferretti (1997), reforça que essa ideologia envolve todas as categorias de trabalhadores:

tanto os candidatos à permanência no setor formal da economia, quanto os que só têm como alternativa o setor informal envolvam-se num processo de educação contínua, reafirmando, por essa forma, não só o mérito individual como critério de mercado, mas a responsabilidade individual para se inserir e manter-se nele (FERRETI, 1997, p. 249).

Observa-se que a manutenção do trabalhador na condição de empregável segue as orientações da “contínua flexibilização da produção e do mercado” para conter o desemprego estrutural e manter o trabalhador subjugado ao “mundo do trabalho precarizado”, no dizer de Deluiz (2001). Segundo essa autora, em nome da empregabilidade, o trabalhador assimila e se submete ao princípio da flexibilidade e se autorresponsabiliza pelas mazelas de sua profissão.

O PPC de 2011 traz a mesma definição histórica de trabalho do seu antecessor, em que predominou a concepção de *praxis* produtiva. A ideia de educação profissional proposta nesse documento é mais incisiva na definição do trabalho como atividade econômica vinculada à tecnologia enquanto domínio de conhecimentos para gerar riqueza. No dizer de Ramos (2004), a educação profissional para ser integral precisa ser, além de profissional, tecnológica. Saviani (2003), apoiado em estudos de Manacorda, afirma que a educação tecnológica é o termo que melhor traduz o significado marxista de politecnicidade ou de educação politécnica.

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

De acordo com Frigotto (2012) *et al*, o conceito de tecnologia e politecnicidade tratam do mesmo assunto, porém, Saviani (2003) prefere o conceito de politecnicidade porque o conceito de tecnologia foi apropriado pela concepção burguesa. Para esse último autor, a noção de politecnicidade deriva da problemática do trabalho tomado como princípio educativo. “Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” Saviani (2003, p. 132). Nessa perspectiva Ramos (2008, p. 3), chama a atenção para o fato de que “politecnicidade não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnicidade significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”.

Saviani (2003) alerta que não existe trabalho puro, determinado única e exclusivamente pelo aspecto intelectual ou pelo aspecto mecânico. “Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual” Saviani (2003, p. 138). A noção de trabalho apresentada nos PPCs de 2005 até 2011 trazem a predominância do trabalho mecânico, voltado para a produção, no lugar do trabalho na perspectiva intelectual. Ficou demonstrado, portanto, que os documentos de regulação interna do curso TA trouxeram deliberadamente, até 2011, a organização curricular orientada pela base tecnológica e como consequência, uma concepção de sociedade burguesa

e elitista que se utilizou da formação humana enquanto recurso. A ideia de uma educação tecnológica reiteradamente citada até 2011, ainda domina o currículo do curso no lugar da concepção de educação politécnica, poucas vezes apresentada no PPC mais recente. O documento de 2011 se aproxima mais de seu antecessor, mantendo a separação entre EM e ET, ao tratar do eixo da tecnologia sem questionar seus pressupostos e fundamentos como propõe a formação politécnica.

Quanto ao documento referente a 2014, o conceito de trabalho é apresentado numa nova e diferente configuração, se comparado com os PPCs anteriores. Ao lado de conceitos como ciência, cultura e tecnologia, ele assume a dimensão de princípio educativo e se propõe a “superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” IFMG, (2014, p. 21). Ao se referir ao Documento Base do MEC editado em 2007, o PPC aborda o trabalho em dois sentidos: “como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção)” (IFMG, 2014, p. 20).

Porém, no que concerne ao objetivo do curso, não há divergência quanto aos outros documentos e o termo trabalho assume a função econômica de “formar técnicos capazes de fazer frente às necessidades do mundo do trabalho [...], contribuindo, também, para o efetivo desenvolvimento da região com geração de novos postos de trabalho e aumento da renda per capita através da Agropecuária” IFMG, (2014, p. 20). A finalidade do trabalho na sua concepção histórica é mencionada no detalhamento do objetivo geral, por meio de conceitos e expressões como: produção, necessidade do mercado, produtividade, empreendedor, qualificação, mão de obra. Embora o curso traga elementos que sinalizem um esforço de integração entre suas duas matrizes, seus objetivos não seguem os princípios do ensino integrado definidos pelo Parecer nº 11/2012 do CNE/CEB.

Após a definição do curso, o documento traz as competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas pelo egresso após sua conclusão. Na descrição do perfil do concluinte do curso TA, os PPCs tomados para essa análise apresentam o mesmo rol de competências gerais definidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99. Essa resolução define que, ao terminar o curso, o aluno deve desenvolver competências gerais e específicas ligadas à sua área de formação. Uma relação de verbos no infinitivo apresentam competências cognitivas por meio dos termos “analisar, avaliar, elaborar, projetar, gerenciar e planejar”, demonstrando capacidade de mobilizar conhecimentos e saberes “de acordo com o desenvolvimento científico e tecnológico”. Outros verbos como “identificar, aplicar, acompanhar, monitorar,

implantar e organizar” são citados como habilidades a serem desenvolvidas para resolver os problemas apresentados pela área de formação para elevar a produtividade e atender o mercado. Como destaca a Resolução nº 04/99, todas as competências definidas por esses verbos estão vinculadas a procedimentos ligados às

atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, estruturadas e aplicadas de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social (BRASIL, 1999).

Pela análise do perfil do profissional, observa-se a centralidade e precedência com que a formação técnica é posta na organização do currículo do curso, e o papel que a ciência e a tecnologia assumem na configuração dos saberes a serem adquiridos pelo técnico. Na organização da matriz curricular do curso, o próprio PPC de 2014 assegura que, “os componentes curriculares da qualificação profissional mantêm relação direta com as ocupações no mundo do trabalho no que se refere aos níveis Operacionais, Gerenciais e Estratégicos” IFMG (2014, p 26). Portanto, a formação humanística ocupa lugar periférico na formação do técnico exigido pelo mercado. De acordo com os PPCs, o técnico deve

apresentar-se ao mercado como um profissional participativo, crítico e dinâmico, com ampla formação humanística integrada a seus conhecimentos específicos, buscando invariavelmente a renovação de seu saber de acordo com o desenvolvimento científico e tecnológico (EAF/SJE, 2002, p. 8; 2011, p. 9; 2014, p. 10).

Dessa citação é possível observar a preocupação do documento com a organização das disciplinas escolares no interior do curso TA tendo como referência os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos no âmbito da ciência. Pelo trabalho o homem produz a si mesmo, além de bens, serviços e conhecimentos. Sob o eixo da produção de conhecimentos científicos, as disciplinas escolares e sua duração no currículo foram organizadas na matriz mais recente, dentro das áreas mostradas pelo gráfico da Figura 18 na subseção anterior.

Da posição e da carga horária dessas disciplinas no interior das áreas de conhecimento definidas pelo CNPQ, decorrem os desencontros entre o modelo disciplinar e o currículo integrado advogado pelo PPC 2014. Segundo o pedagogo Jurjo Torres Santomé (1998), a destinação de carga horária diferenciada entre as disciplinas afasta a possibilidade de integração e refletem a hierarquia entre elas. A desigualdade de distribuição da carga horária entre as disciplinas, própria do modelo disciplinar, leva o “professor a preocupar-se apenas com sua matéria, considerando-a sempre a mais importante e forçando o conjunto de estudantes a interessar-se só por ela, podendo recorrer, em caso de necessidade, à desvalorização de outras que considerar rivais” afirmou o pesquisador Santomé (1998, p. 127). Rivalidade essa que, segundo o autor, desencadeia a relação hierárquica entre as

disciplinas, seus professores e os próprios estudantes; estes últimos passam a gozar de prestígio – entre seus pares e entre o corpo decente – quando se sobressaem nas disciplinas consideradas difíceis. Essa é uma das razões pelas quais o autor afirma que o currículo integrado é incompatível com a organização disciplinar.

A partir de 2010, as turmas receberam nova nomenclatura alfanumérica⁵⁶, conforme mostrado na Figura 19, e as disciplinas gerais passaram a ser organizadas pelos algarismos romanos I, II e III para atender respectivamente a primeira, segunda e terceira séries. A organização das disciplinas, vinculadas às séries, é bem definida em todos os horários de aulas⁵⁷ dos cursos técnicos. É importante frisar a centralidade que a disciplina escolar assumiu nessa nova organização curricular. A primeira referência é a disciplina e depois a série e, por fim, o curso que passa a orbitar em torno dela, uma vez que a Filosofia I, II ou III pode ser ministrada em qualquer curso, por exemplo. Embora a nova forma de organização disciplinar possa ter facilitado sua rápida identificação com uma série específica, é preciso se atentar para a posição periférica dada ao curso. Conforme lembram alguns entrevistados, esse é um dos desafios a ser superado pelo EMI. Essa organização em torno das disciplinas corrobora a percepção dos entrevistados e das respostas dos estudantes⁵⁸ pela precedência do EM sobre o ET, em razão da formação propedêutica do primeiro. Uma proposta de ensino integrado, precisa analisar cada contexto e propor ações específicas, uma vez que, a relação didático-pedagógica, como diz Paulo Freire, é dialógica. A manutenção de um mesmo PUE nas disciplinas do EM para os cursos técnicos foi apresentada por alguns entrevistados como desafio a ser superado, com vistas à integração entre as partes do curso TA; desafio esse que será discutido no próximo capítulo.

Da configuração modular, passando pela nova organização integrada, a partir de 2011, observou-se que a concepção de trabalho na perspectiva econômica foi adotada nos objetivos e na definição do perfil profissional dos egressos do curso TA. O projeto de sociedade decorrente dessa postura apresenta uma visão da realização humana na perspectiva econômica. Ao justificar a necessidade do curso no *campus* e na região em que estão inseridos, o trabalho, na sua concepção história e produtiva, foi apontado como essencial para a realização humana. O documento apresenta o entendimento de que “o ser humano não pode

⁵⁶ Essa renomeação dá mais flexibilidade na organização das turmas e das disciplinas contanto que, principalmente, o aumento das turmas teria, na conjugação alfanumérica, mais possibilidades de combinações, ao contrário da utilização exclusiva de letras, condicionada ao limite do alfabeto da língua portuguesa. Simplifica-se o reconhecimento e melhora a identificação visual do curso, através da sua letra inicial maiúscula, seguida da série em forma de número cardinal e da turma por meio de letras minúsculas.

⁵⁷ Os horários de aula estão disponíveis em <<http://www.sje.ifmg.edu.br/portal/index.php/horarios-de-aula>>.

⁵⁸ Trata-se de respostas a um formulário enviado aos estudantes para levantamento de informações sobre os motivos da escolha do curso e os próximos passos após sua conclusão. Tema apresentado no próximo capítulo.

prescindir do trabalho, uma vez que a sua não habilitação para a vida profissional produtiva suprimiria o seu direito à autorrealização” (IFMG, 2014, p. 17).

Quanto ao período modular em que o curso foi ofertado (2005-2010), não foi possível observar nenhuma proposta de integração, em razão do fato de que o curso TA era ofertado nas modalidades concomitante e subsequente, não guardando com o EM, uma relação muito próxima. O que se pôde notar, a partir do histórico dos estudantes concluintes do curso, foi uma desarticulação inequívoca entre as matrizes curriculares do EM e do ET. Para os cursos ofertados na modalidade concomitante, com uma matrícula para cada uma das partes, na mesma escola ou em escolas diferentes, o EM era organizado em três séries com duração total de três anos. De forma diferente, a matriz do ET era organizada em seis módulos com duração semestral para cada módulo. Para os cursos subsequentes, ofertados após a conclusão do EM, a duração do EP era reduzido de três para um ano e meio, considerando que os estudantes teriam disponibilidade para cursar quatro módulos durante o ano. Observa-se que a diferença na forma de organização cria um descompasso que obstaculiza a integração entre as partes do curso TA, e que o ritmo desse distanciamento cumpriu fielmente o que determinou a reforma da EP no final dos anos de 1990, por meio da legislação educacional que preconizou a independência entre os currículos da educação básica e da profissional.

Conforme apresentado no início dessa seção, assim como a organização seriada, o currículo organizado por disciplinas foca sua atenção no ensino por meio da transmissão do conhecimento numa relação vertical e unilateral entre professores e alunos. Ao mudar a atenção para a aprendizagem, “a noção de competências promove, na verdade, a desintegração curricular” Ramos (2012, p. 114). Isso, pois, como se pode deduzir a partir das críticas propostas por Deluiz (2001) e Hirata (1994), ao estudante é imputada a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

O foco na formação específica levou os PPCs a dedicar mais atenção à parte técnica do curso, como mostrado pelo Gráfico da Figura 18. Ao fazer alusão à organização curricular, os dois primeiros PPCs abordaram o EM ao se referir à sua independência e articulação com o ET, apenas para identificar em que nível (básico, técnico ou tecnológico) o curso está no rol da educação profissional. Conforme previa o artigo 3º do Decreto nº 2.208/97, a educação profissional ocorre em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Portanto, o curso técnico se articula ao ensino médio somente para se identificar com essa modalidade da educação básica e se diferenciar dos outros dois níveis: nível básico, independente da escolaridade prévia e tecnológico, destinado a cursos superiores. No PPC de 2014, essa articulação assume o caráter integrado e, a separação entre as matrizes geral e

técnica do curso deve dar lugar a um curso de matriz única. Trata-se de uma nova política pública que orienta o ensino médio no sentido da

construção de um projeto que supere a dualidade entre a formação específica e a formação geral, de forma a deslocar o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Destas discussões resultou uma nova regulamentação para o ensino médio e profissional pelo Decreto nº 5.154/04 (IFMG, 2014, p. 19).

Observa-se que a citação extraída do último PPC analisado traz um a nova concepção de educação profissional alinhada aos interesses do mundo do trabalho como foi proposto pelo Parecer nº 11/12. Em nenhum dos documentos analisados, o curso aborda a preparação para a continuidade dos estudos no ensino superior e, dessa forma contraria o § 1º do artigo 1º do decreto supracitado, que define que os cursos e programas da educação profissional de qualificação, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação devem ser organizados para favorecer a continuidade da formação. A escola pública de educação profissional não pode reproduzir o academicismo das instituições privadas, como alertou o engenheiro eletricitista e doutor em educação Dante Henrique Moura (2010), mas ofertar um ensino médio integrado cuja formação contribua para o ingresso digno no mundo do trabalho ou na continuidade dos estudos em nível superior. Eis aí um grande desafio para o qual os documentos analisados não apontaram saídas: o curso técnico de natureza integrada ao ensino médio deve possibilitar ao seu egresso definir deliberadamente que carreira seguir após a conclusão da educação básica.

Inspirado em Gramsci, Frigotto (2012, p. 77) afirma que “a escola somente muda de fato quando se torna problema e projeto efetivo de sociedade”. A centralidade dada ao conceito de trabalho enquanto preparação para a atividade produtiva em todos os PPCs analisados revela um projeto de sociedade, cuja formação humana ocorre de forma vinculada exclusivamente aos interesses mercadológicos. Implicitamente, o currículo do curso TA, organizado em torno do modelo de formação baseado no desenvolvimento de competências, mostrou sua preocupação com a preparação fragmentada do trabalhador retirando dele a “condição de sujeito, reduzindo-o a fator descartável da produção” (RAMOS, 2009, p. 3).

O currículo que pretende promover a formação integrada dos estudantes não pode ser prescrito pelo capital e precisa cultivar a participação de diferentes atores na sua elaboração. Conclui-se, portanto, conforme observou Ciavatta (2011), ao se referir à tendência histórica do dualismo no ensino médio profissional que, “nenhum [...] dos projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou

hegemônico na modernidade” (CIAVATTA, 2011, p. 31). Disso decorre outro grande desafio: o de pensar o EMI a partir da perspectiva do trabalhador enquanto sujeito livre autônomo.

A superação desses macrodesafios na implementação do EMI passa pela necessidade de rever a organização disciplinar e sua disposição hierarquizada no currículo do curso, além da superação da ideologia da formação por competências, através da revelação dos seus pressupostos. Uma matriz curricular integrada, como prevê o Parecer nº 39/04 que regulamenta o Decreto nº 5.154/04, necessita de maior esforço conjunto da comunidade escolar na elaboração de um novo projeto pedagógico para o curso TA em razão, segundo Santos (2013), da delegação das formas de articulação que o decreto dá às redes de ensino e instituições escolares. A partir da escola enquanto lugar da memória viva de alguns servidores, o próximo capítulo pretende identificar as diferentes formas de participação no contexto da produção dos documentos que regulamentaram internamente o curso TA e os desafios da relação entre teoria e prática em seu interior.

3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A POLÍTICA EM AÇÃO

Uma educação para ser válida, precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto (FREIRE, 1980, p. 34).

O presente capítulo tem caráter complementar aos materiais de pesquisa apresentados e analisados no capítulo anterior pela perspectiva da análise documental. Ancorado no terceiro ciclo de abordagem das políticas públicas propostas pelos professores ingleses Ball e Bowe (1992, 1994), esse último capítulo tem como objetivo analisar a percepção de alguns atores sociais estratégicos sobre os desafios da “encenação de políticas”⁵⁹ no ensino médio integrado à educação profissional, por meio de entrevistas com gestores e professores a respeito dos PPCs do curso TA editados em 2005, 2008, 2011 e 2014 no IFMG/SJE. Soma-se ao material produzido pelas entrevistas algumas Atas de Reunião registradas entre 2010 e 2013, Relatórios Anuais da Comissão Permanente de Avaliação, além do formulário respondido pelos estudantes matriculados nas primeiras séries dos cursos técnicos integrados, em junho de 2016 e 2017. Diferentemente do capítulo anterior em que as preocupações circulavam em torno da política proposta e reduzida ao texto normativo, principalmente os PPCs, aqui as questões da investigação são direcionadas para os esforços empreendidos pelos atores sociais, responsáveis por interpretar e traduzir, na prática, a legislação e os documentos que regulamentam o EMI dentro do curso TA.

Na abordagem do ciclo de políticas Ball (1994) retoma “as noções de política como texto e política como discurso, para afirmar que os textos das políticas educacionais tendem a ser escritos de forma autoritária e persuasiva, sendo reinterpretados e traduzidos quando colocados em ação” Ball (1994, p. 15). Em um aprofundamento do contexto da prática da política pública, os professores de sociologia da educação Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2012), afirmaram que “a política começa em diferentes pontos, assume diferentes trajetórias, podendo ser formulada nas escolas, nas autoridades locais ou nos sistemas de poder centralizados” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2012, p. 6).

Esse capítulo utiliza-se desse terceiro contexto a que se refere Ball (1994) enquanto prática do currículo definido pela produção textual ou “política proposta”, anteriormente discutida a partir do marco regulatório do curso. Trata-se, portanto, segundo Mainardes (2006, p. 49) da “‘política em uso’ [...] ou práticas institucionais que emergem do

⁵⁹ Segundo a pedagoga e pesquisadora Sanny Silva da Rosa, em entrevista com Ball em (2013), essa é a tradução da *policy enactment* utilizada por Ball, Maguire e Braun *et al* (2016) para substituir o conceito de implementação de políticas, uma vez que estas são reformuladas pelos atores.

processo de implementação⁶⁰ das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática”. A definição de implementação aqui utilizada é traduzida pela professora Rua e pela cientista política Roberta Romanini (2013) como

conjunto de decisões e de ações realizadas por grupos ou indivíduos, de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões precedentes sobre políticas públicas. Em outras palavras, trata-se das decisões e das ações para fazer uma política sair do papel – onde expressa apenas intenções – e tornar-se intervenção na realidade. Sem implementação, não haveria política pública” Rua e Romanini (2013, p. 91).

Porém, Ball *et aliae* (2016) não utiliza esse conceito alegando que a política não é necessariamente implementada, mas interpretada e traduzida ou “recriada” pelos atores responsáveis por sua execução. Portanto, não são neutros na efetivação prática da política pública. Mainardes (2006) já havia sinalizado que

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Na relação entre o texto e a ação, surge um novo conceito que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam de *policy enactment* ou atuação da política. Com esse conceito, o terceiro ciclo proposto por Ball e Bowe (1992) ganhou nova redefinição do contexto da prática para análise das políticas públicas educacionais. Em entrevista à pedagoga e sua orientanda no doutorado, a pesquisadora Marina Campos de Avelar Maia (2016), Ball explica que criou o conceito *policy enactment* para designar a política em ação ou atuação da política, com o fim de substituir a ideia de implementação. Diz ele:

E a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto (BALL, 2016, p. 6).

Essa expressão foi criada por Ball, Maguire e Braun (2016) para se referir à “política em ação” ou como traduziu Rosa (2013) em entrevista realizada com Ball (2013) pela expressão “encenação das políticas”. Diferente do conceito de implementação em que o sujeito executa as tarefas definidas pelo texto, o novo conceito pretende “colocar as políticas ‘em cena’ e *isso* implica o envolvimento e o trabalho das subjetividades nos processos de

⁶⁰ Segundo Rua e Romanini (2013, p. 90) “a nomenclatura na área de políticas públicas utiliza somente a palavra “implementação” de políticas, não se adota o termo implantação”.

leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas” (ROSA, 2013, 458, grifo nosso).

Parte-se do pressuposto de que o encontro com as práticas concretas dos atores no nível da rua auxilia o pesquisador na compreensão dos fenômenos e processos que envolvem a prática do PPC que regulamenta o curso objeto da pesquisa. Nesse último capítulo será apresentada uma análise das memórias de alguns profissionais envolvidos direta e ou indiretamente com a realidade do curso TA. Trata-se de levantar e discutir o testemunho de sujeitos intimamente ligados com a educação profissional no *campus* SJE, e que vivenciaram os desafios da “implementação” prática da política educacional para o Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Como ferramenta de coleta de material de pesquisa foi utilizada a metodologia da História Oral⁶¹, por meio de entrevista gravada em áudio e vídeo, realizada em local previamente agendado com o entrevistado. Foram entrevistados 7 (sete) profissionais da educação envolvidos diretamente com a elaboração, implementação e consolidação do curso TA divididos em 4 (quatro) grupos que abordaram respectivamente os anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Visando o melhor tratamento do material os atores foram organizados de forma que para cada edição utilizou-se um gestor e um professor, ambos diretamente envolvidos com a elaboração e implementação do PPC do respectivo ano. Em outras palavras, para cada ano entrevistou-se dois atores sociais ligados ao curso TA, sendo um participante da gestão e o outro membro do corpo docente. Na seleção dos participantes manteve-se o cuidado de escolher servidores(as) ligados(as) tanto ao ensino médio quanto ao ensino técnico, considerando a parte do curso em que atuaram no período abordado pela pesquisa. Para complementar a pesquisa, os estudantes matriculados nas primeiras responderam um formulário enviado via Google docs. para levantar informações quanto ao perfil e às expectativas de ingresso no ensino superior ou no mundo do trabalho após a conclusão do curso.

Ao apresentar a definição para a estratégia de coleta de materiais para a abordagem qualitativa, o administrador e professor de psicologia Fabio Appolinário (2009), afirmou que

as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental). Quando a pesquisa

⁶¹ O roteiro da entrevista aprovado pelo CEP/UFVJM encontra-se entre os apêndices dessa dissertação.

não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (APPOLINÁRIO, 2009, p. 85 apud SÁ-SILVA, 2009, p. 5).

A partir da utilização de atores ligados à gestão e à docência do curso TA e da estratégia de campo definida pelo professor de biologia e química Jackson Ronie Sá-Silva (2009), levou-se em consideração, como salientaram as historiadoras Janaína Passos Amado e Marieta de Moraes Ferreira (2005), três questões essencialmente importantes no momento da coleta do testemunho oral para a pesquisa: a seleção dos participantes, o lugar e o roteiro da entrevista. Na escolha dos participantes pesou a participação enquanto servidor e/ou gestor direta ou indiretamente envolvido com o curso, objeto da pesquisa, em cada um dos períodos abordados. Quanto ao local, as entrevistas foram realizadas na sala 3 (três) do Prédio de Silvicultura do IFMG/SJE, em data e horário definidos previamente por cada participante. Com a anuência dos entrevistados e contrariando a sugestão de Amado e Ferreira (2005), para quem o melhor lugar para a realização da entrevista é a residência do participante, optou-se pelo local de trabalho porque ele reúne as melhores condições para a montagem dos equipamentos eletrônicos para a gravação e realização da coleta da memória. Por se tratar de um ambiente escolar, objeto e *locus* que ajudam a despertar a memória dos sujeitos da pesquisa, é possível certo controle de intervenções externas para o processo de registro. Reconheceu-se, portanto, a importância do ambiente familiar e seus impactos positivos no conforto do respondente, porém, fatores externos como chamadas de interfone, de telefone, dentre outros inconvenientes podem contaminar o registro digital da memória e dificultar seu processo de transcrição. Por se tratar de ambiente profissional e familiar a todos os entrevistados, o local da pesquisa assegurou uma conversa espontânea em torno de um roteiro predefinido pelo pesquisador e enviado previamente a cada participante. Apenas um dos participantes optou pela entrevista em sua residência sob a alegação de ficar mais a vontade naquele local para tratar do assunto.

Essas três condições propostas vieram acompanhadas de outros três elementos essenciais e subjacentes à produção da História Oral: “o depoente, o pesquisador e a máquina de gravar” de acordo com o historiador e professor José Carlos Sebe Bom Meihy (1994, p. 53). Para esse autor, a História Oral se realiza necessariamente a partir desses três elementos e se utiliza de três ramificações para o levantamento e produção de conhecimentos a respeito dos sujeitos pesquisados: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral. O autor ainda afirma que essas vertentes focam respectivamente na memória individual, por meio do “registro da experiência pessoal” através de entrevistas livres; na memória

“vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico” por meio de entrevistas semiestruturadas; e na memória “do indivíduo enquanto veículo da transmissão de mitos e tradições antigas”, mesclando entrevista aberta e fechada Bom Meihy (1994, p. 57). Para esse capítulo optou-se pela História Oral Temática porque ela lida com as experiências e vivências dos participantes acerca de temas que não aparecem nos textos dos projetos pedagógicos do curso TA, analisados no capítulo anterior. Nesse sentido, adotou-se o conceito de História Oral Temática como “um recorte da experiência como um todo que quase sempre [...] concorre com a existência de pressupostos já documentados parte para uma ‘outra versão’ [...] colaborando para ‘o preenchimento dos espaços vazios nas versões estabelecidas’” (BOM MEIHY, 1994, p. 57).

A memória dos participantes foi despertada e registrada por meio da entrevista que se iniciou com a identificação do pesquisador/entrevistador, sua proposta de pesquisa e seus objetivos, seguida pela apresentação da trajetória acadêmica e profissional do participante e seu envolvimento com o objeto tomado pela pesquisa. Começou-se com algumas lembranças da história de vida do participante para avaliar, conforme valorizava o sociólogo e professor austríaco Michael Pollak (1992), sua participação no curso e as transformações ocorridas na instituição escolar, referentes à prática do ensino médio integrado à educação profissional. A biografia dos participantes não é o foco do trabalho, mas uma estratégia para quebrar a possível tensão gerada pela entrevista e criar, de início, um ambiente propício para maior fluência no resgate das lembranças em torno do tema. Em razão da influência mútua entre o pesquisador e o participante, o roteiro compartilhado entre ambos sofreu pequenas adaptações na ordem das questões norteadoras, ao longo da entrevista, procurando se adequar à exposição oral do entrevistado e assegurar a sequência de seu raciocínio. Como reforçou Bom Meihy (1994), a entrevista oral não pode ser engessada num roteiro predefinido pelo pesquisador na abordagem do tema tratado, a fim de evitar o risco da perda da espontaneidade e do interesse do participante.

O espaço digital foi utilizado como principal meio para registro, guarda e análise de todo material da pesquisa incluindo os textos em diferentes extensões, as gravações e os relatos dos atores entrevistados. O pesquisador responsável assumiu o papel de entrevistador seguindo roteiro de entrevista, estruturado por meio de perguntas previamente enviadas ao entrevistado através de correio eletrônico individual. Ao final da entrevista, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o formulário de identificação com os dados do entrevistado, tema, local e data da entrevista. Esse instrumento de coleta foi configurado para resguardar o anonimato dos respondentes e o

sigilo do conteúdo de suas respostas identificando apenas as categorias tipificadas no relatório final desse estudo.

A versão escrita do conteúdo de áudio e vídeo das entrevistas foi realizada pelo pesquisador em formato .docx no editor de texto Microsoft Word imediatamente após a realização individual das entrevistas. Diferente de um arquivista que faz o registro da memória em arquivos para consultas futuras, ressalta-se que a transcrição seguiu uma concepção vinculada ao trabalho do historiador, que trata a memória como elemento de análise feita pelo pesquisador ao longo e após sua coleta. Nesse sentido, o historiador “organiza a entrevista em função de um objetivo preciso e imediato, enquanto o arquivista leva em conta que a entrevista será ouvida por múltiplos pesquisadores com interesses distintos” lembraram as professoras (AMADO e FERREIRA, 2005, p. 238).

Com o objetivo de reelaborar no presente o que ocorreu num passado não tão remoto, os participantes foram organizados em quatro grupos com o objetivo de trazer às suas memórias, no processo de elaboração, implementação e acompanhamento do ensino médio integrado, vivenciadas em cada um dos períodos da pesquisa. Em história oral, a memória tem um forte vínculo com o passado considerando que as pessoas guardam e lembram de experiências vivenciadas ou assistidas em determinado tempo e espaço. Trata-se de sujeitos narradores de uma memória subjetiva permeada de lembranças que representam situações experimentadas ou observadas pelo participante, enfim, de seu lugar na história do curso pesquisado. Não há, portanto, uma relação de sobreposição ou subordinação entre história e memória, mas uma “complementaridade” entre ambas, “pensadas em termos de uma dialética e não uma possível supremacia de uma sobre a outra” como definiu a historiadora e professora Keila Auxiliadora de (CARVALHO, 2016, p. 28).

Antes da análise propriamente dita, é necessário esclarecer como foi feita a codificação dos participantes da pesquisa a fim de dificultar que sejam identificados, e assegurar o sigilo das informações por eles prestadas, como orientou o TCLE assinado pelos sujeitos da pesquisa. No processo de análise, os entrevistados são identificados por uma combinação alfa numérica formada pelas letras G de Gestor e P de Professor, seguidas por um número de 1 a 4. Os participantes são agrupados sequencialmente de dois em dois, formando quatro duplas, sendo cada uma vinculada diretamente a um dos quatro períodos abordados pela pesquisa. Desta forma, em cada período, os participantes são codificados da seguinte

forma: 2005: G1 e P1; 2008: G2 e P2; 2011: G3 e P3⁶²; 2014: G4 e P4. Vinculando a sequência crescente dos números à ordem cronológica dos períodos abordados pela pesquisa, observa-se que para cada período serão levantadas as memórias de um gestor e de um professor.

A análise da prática curricular desenvolvida em torno do objeto e do *locus* dessa pesquisa pressupõe que “o currículo escolar não se limita às prescrições estabelecidas pela lei e por regulamentos ou por documentos orientadores como parâmetros e guias curriculares, pois também se constitui pela ação de seus professores e pelas ações escolares, explícitas ou implícitas” afirmou Novelli (2008, p. 121). O currículo é inerente à vida da escola e permeia as relações políticas, pedagógicas e práticas que ocorrem no interior dessa instituição. Estudar apenas seu lado normativo de regulação das atividades escolares definidas pela legislação educacional pode levar o pesquisador a não se dar conta de certas inconsistências existentes entre o “currículo escrito” e o “currículo como prática”. Nesse sentido, o professor e pesquisador Ivor Goodson (2008) recorre aos dizeres de Rudolph (1991) para fazer um alerta sobre o perigo de estudar o currículo considerando apenas sua versão escrita:

A melhor maneira de se ler erradamente e erradamente interpretar um currículo é fazê-lo tomando como base um catálogo. Este é coisa muito sem vida, muito despersonalizada, muito desconexa e, às vezes, intencionalmente enganosa. (RUDOLPH, 1991, p. 6 *apud* GOODSON, 2008, p. 107).

Como sugeriram Amado e Ferreira (2005), as entrevistas sobre o “currículo como prática” foram transformadas em um *corpus* textual utilizando-se das mesmas perguntas para todos os participantes a fim de auxiliar nas comparações e na organização da análise. Seguindo as orientações de Bardin (2016), foram estabelecidas algumas categorias temáticas para conduzir a abordagem do tema e a produção do relatório final por meio da análise do conteúdo das entrevistas.

Para a análise do material coletado a partir da memória dos participantes foi utilizada a técnica de análise de conteúdo definida por Krippendorff (1980, p. 21) *apud* Bardin (2016) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Explicando essa técnica, Bardin (2016, p. 48), assinala o uso de “unidades de análise como a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo”, podendo abordar diferentes “aspectos políticos da comunicação [...] como psicológicos,

⁶² O universo amostral dessa pesquisa era de oito participantes, porém, um deles não foi entrevistado em razão dos problemas pessoais que estava enfrentando no período previamente destinado para o levantamento de informações. Em função disso, o período de 2011 conta com a entrevista de um único participante.

literários, filosóficos, éticos etc”. Na perspectiva apontada por Oliveira (2003), a análise de conteúdo traduz-se como

um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto cujo objetivo é *assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto* (OLIVEIRA, 2003, p. 6, adaptado pelo autor).

Segundo Bardin (2016), essa técnica de análise de dados se desenvolve em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material, c) tratamento dos dados, inferência e interpretação. Trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48).

Enquanto Bardin (2016) refere-se à análise das comunicações, Gerhardt e Silveira (2009, p. 59) referem-se à análise das informações. Para essas últimas, “os principais métodos de análise das informações são a análise estatística dos dados (método quantitativo) e a análise de conteúdo (método qualitativo)”. Segundo elas, há duas possibilidades teóricas e práticas de análise do material qualitativo: a análise do discurso e a análise de conteúdo. Essa última tem características metodológicas próprias como objetividade, sistematização e inferência. Conforme já mencionado anteriormente, para fins dessa pesquisa, será utilizada a abordagem temática em razão de sua relevância para a análise qualitativa. Para tanto, “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2007, p. 316).

Com base nos autores e na metodologia supracitados a análise da memória dos participantes da pesquisa leva em consideração algumas categorias temáticas que se relacionam aos desafios da implementação do ensino médio integrado no interior do curso TA. Referenciado nos pressupostos do EMI apontados por Ciavatta (2012) e nas concepções de Ramos (2008), em que ambas se completam e se complementam na análise da integração, as categorias a seguir serão utilizadas como chave de interpretação e compreensão desses desafios: “a concepção de formação humana *como projeto de sociedade*; a concepção que *valoriza a participação democrática*, a concepção que relaciona o ensino médio à educação profissional, a relação entre teoria e prática” (RAMOS, 2008, p. 10, grifo nosso).

Imbuído da advertência feita por Rudolph (1991) e dos cuidados requeridos para a abordagem qualitativa por meio da História Oral Temática, esse último capítulo visa complementar a pesquisa documental em torno do PPC do curso TA nas edições referentes

aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Apresenta-se, portanto, como foi interpretado e traduzido na prática o EMI em torno do curso. Os PPCs tomados pela pesquisa serão objetos de reflexão com seus respectivos gestor e professor envolvidos com a oferta do curso ora analisado, cujo relatório será organizado em três partes.

A primeira seção do capítulo apresenta a memória de sete servidores dentre os quais seis são professores e apenas um não exerce a atividade docente no *locus* da pesquisa. Nessa parte, levanta-se a memória sobre a importância da escola, do curso e da inserção regional de ambos, do perfil discente e sua relação com a formação propedêutica além dos principais desafios da participação democrática. A segunda seção complementa a parte anterior com a busca de resposta para os desafios enfrentados para a interpretação e tradução do currículo integrado dentro da educação profissional técnica de nível médio no *campus* SJE. Nessa parte será discutida a relação entre os núcleos básico e técnico, entre teoria e prática, além de apontar os desafios da aproximação entre a formação geral e a formação técnica para a educação integral do aluno, traduzidos por esses atores no interior do currículo da EPTNM.

3.1 ARTICULAÇÃO REGIONAL, PERFIL E PARTICIPAÇÃO

Essa seção aborda as memórias dos participantes da pesquisa sobre os desafios enfrentados na prática do ensino médio integrado, no interior do curso TA. A primeira subseção trata da relevância da integração do curso com as questões de ordem local, refletindo sobre a identificação dos profissionais com sua vocação e alcance regional. Alerta-se para o desafio da autocrítica sobre a experiência docente e termina por mostrar o foco propedêutico do curso. A segunda subseção traz os depoimentos sobre as alterações no curso em função do novo perfil discente que, em sua maioria esmagadora, busca a preparação para aprovação nos exames de ingresso no ensino superior. A terceira subseção procura mostrar como ocorre a participação democrática na “encenação” do currículo integrado para o curso TA, levando em consideração os PPCs, as atas de reunião e a memória dos sujeitos entrevistados.

3.1.1 Relevância e Inserção Regional do Curso

Para a análise da importância do curso e seu magnetismo é necessário considerar alguns elementos que circunscrevem sua inserção local e regional, infraestrutura, envolvimento dos atores e a visão que estes têm dos estudantes. Esses elementos se enquadram dentro do que Mainardes e Stremel (2015) denominaram de “contextos situados”.

O foco no desenvolvimento local e regional decorre de investimento na educação básica com o objetivo de “formar uma sociedade cidadã, uma nação autônoma e um Estado soberano” segundo Grabowski (2006, p. 85). Teoricamente, com essa proposta, o Ensino Médio Integrado (EMI) foi instituído pelo Decreto n.º 5.154/04 e regulamentado pelo Parecer n.º 39/04 como uma modalidade de curso técnico que se articula à educação profissional no nível da educação básica de forma que

viabiliza o exercício da cidadania, municia os cidadãos de recursos para inserir-se e para progredir no trabalho, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, principalmente ao enfatizar a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos. Além disso, [...] o EMI é, sem dúvida, uma estratégia nacional e de Estado, diretamente relacionada com o desenvolvimento das forças produtivas, da diminuição da vulnerabilidade científica e tecnológica e, primordialmente, com a retomada do desenvolvimento econômico, social, cultural, político e educacional (GRABOWSKI, 2006, p. 85).

O autor discute o EMI como “estratégia nacional e de Estado” enquanto uma política pública para o desenvolvimento local e regional em contraposição ao modelo de desenvolvimento imposto “de fora para dentro” e “de cima para baixo” pelo fenômeno da globalização do capital. Portanto, essa modalidade de ensino cumpre a dupla responsabilidade social de formar os jovens para o exercício da cidadania e para a inserção consciente na atividade produtiva. Essa percepção é assimilada pela concepção filosófica e pedagógica de educação no PPC (2014, p. 8) em que o curso TA tem como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No tocante à fundamentação legal do curso, há o reforço no seu compromisso com o desenvolvimento na perspectiva defendida por Grabowski (2006). Segundo o PPC (2014),

“[...] faz-se necessário o comprometimento em sustentar uma proposta de formação consistente e ideal para os alunos que ingressarem no IFMG – *Campus* São João Evangelista, de forma a contribuir para a constituição do sujeito autônomo, criativo, crítico e cidadão, perspectivando para elevação do desenvolvimento socioeconômico e social do Vale do Rio Doce (PPC, 2014, p. 18).

A importância dessa inserção local e regional do curso TA na formação profissional foi reforçada pela própria experiência de boa parte dos entrevistados. Observou-se a intensa vinculação de cinco dos sete participantes com o curso Técnico em Agropecuária dentre os quais, três formaram na antiga Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista. Esses participantes (G1, P1 e P4) seguiram carreira acadêmica em área afim ao curso TA, fazendo graduação e pós-graduação respectivamente em Agronomia, Ciências Agrárias e Ciências Ambientais. O itinerário formativo percorrido por eles reforça a importância da verticalização do curso técnico para a consolidação do ensino agrícola como disse o

participante G1: “nós estamos verticalizando o ensino na área agrícola [...]” ao se referir aos estudantes que seguem para os cursos superiores em áreas vinculadas à formação técnica em agropecuária (G1, 2017).

Com algumas divergências, os participantes reconheceram a importância da escola e da sua identidade com as questões regionais:

E a nossa região e a própria escola *têm* uma identidade agrícola muito forte. [...] *com oferta de um curso* extremamente importante para a região (G1, 2017, p. 3).

[...] essa escola aqui é tradicionalmente uma escola agrícola. [...] até hoje, o pessoal da região *pergunta*: [...] você trabalha [...] na escola agrícola? [...] Esse curso ainda é de significativa importância para a nossa região (P1, 2017, p. 9).

O curso tem importância porque [...] é uma região agrária: pecuária e agricultura são o carro forte da nossa região (G2, 2017, p. 6).

A região onde a nossa escola está inserida tem uma vocação muito forte para a agricultura e para a pecuária. [...] Considerando a importância do agronegócio para o desenvolvimento da região e do país, [...] o curso continua extremamente relevante para a instituição e para a região (P2, 2017, p. 9).

[...] ele veio mesmo em função do princípio básico da região [...] essencialmente agrícola. [...] Os nossos cursos superiores [...] de Agronomia e Engenharia Florestal [...] reforçam a importância do curso técnico em agropecuária na instituição [...] (G3 2017, p. 9).

A gente até assustava porque o curso tinha uma aceitação muito boa na região *com* alto número de empregabilidade [...] e é o carro chefe [...] para os cursos de graduação dentro da área de agrárias (G4, 2017, p. 12).

[...] nós somos uma ilha, dentro de uma região altamente propícia para a execução das atividades *agropecuárias*, mas nós não temos interação com a comunidade externa (P4, 2017, p. 12).

De maneira geral os entrevistados tratam como positiva a relação do curso TA com o contexto regional de forma a corresponder com os anseios da comunidade, oferecendo formação que garanta o ingresso nos cursos superiores e no mercado de trabalho com vistas a fomentar o desenvolvimento local e regional. Pronomes como ‘meu’, ‘minha’, ‘nós’, ‘nossos’, ‘nossas’ e ‘locuções’ pronominais como ‘a gente’ aparecem reiteradas vezes na fala de todos os entrevistados, revelando um sentimento de pertencimento e de identificação dos profissionais com a região e desta com a escola, com o curso e com a formação de qualidade para os estudantes. Embora apareçam frequentemente no plural, os pronomes não falam somente desses elementos, mas também e, sobretudo, da perspectiva política, dos interesses, dos receios e dos anseios dos próprios personagens, conforme observou Pollak (1992) ao abordar a memória e a identidade social.

Esse autor ressalta a importância da análise dos elementos e do estilo presente no relato dos entrevistados. Misturando diferentes tipos de estilos (temático, cronológico e factual) propostos por Pollak (1992) para análise de depoimentos, os entrevistados reconhecem em suas falas a importância do EMI, porém, não escondem suas angústias com

relação aos desafios da compreensão e prática nessa modalidade de ensino. Tão importante quanto o estilo da narrativa dos respondentes, é o conteúdo de suas falas, seus silêncios, expressões corporais etc. Além da localização e regionalização, as mensagens trazidas à memória dos sujeitos dão conta de outro contexto apontado por Mainardes e Stremel (2015) referente à cultura profissional.

De forma geral, a maioria reconheceu a relevância do papel assumido pelo curso no atendimento à demanda da comunidade e à verticalização do ensino com a expansão interna para o ensino superior. A ampliação da oferta de cursos de formação profissional ligada à área agrícola reforça a vocação regional assimilada pela escola, como se pôde observar na memória dos entrevistados. Portanto, há que se reconhecer certo distanciamento entre os propósitos da escola para o curso TA e o que a comunidade externa espera dele. O último trecho dos depoimentos citados chama a atenção para condição de ilha assumida pela escola “às vezes em função dessa ausência de extensão junto à comunidade, à produção propriamente dita na comunidade”, complementa (P4, 2017, p. 13). Embora seja importante reconhecer que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitua um princípio assegurado às universidades pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988, ressalta-se que a Lei n.º 11.892/08 cria os IFs para atender a finalidade de “desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” com o objetivo de “desenvolver atividades de extensão [...] articuladas com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2008).

Programas e atividades de extensão são tratados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2014, ambos, documentos do IFMG. Esse último instrumento normativo apresenta o entendimento de que a extensão é uma “prática acadêmica que integra as atividades de ensino e de pesquisa, em resposta às demandas da população da região de seu entorno” IFMG (2014, p. 16). No caso específico do *campus* SJE, a extensão está colocada no PPC de 2014 para balizar as práticas interdisciplinares no interior do curso TA, além de servir como

uma dinâmica de divulgação de conhecimentos construídos com as atividades de ensino e pesquisa, e a captação de conhecimentos novos e demandas da sociedade, possibilitando a produção de saberes compartilhados e a realização de ações de promoção do desenvolvimento local sustentável e combate às desigualdades do contexto social em que o *campus* está inserido (IFMG, 2014, p. 140).

Nessa mesma página, o documento assegura que a relação do curso com a comunidade externa é definida por meio de ações de extensão, no entanto, apenas os

entrevistados referentes ao período de 2005 fizeram menção à atividade de extensão ao se referirem ao projeto Saindo da Escola.

Posto isso, observa-se que, mesmo diante de um curso consolidado no interior do *campus* SJE, ainda há espaço para novas reformulações na sua identidade e na relação com a comunidade externa, como será discutido pela categoria de participação democrática. A identificação e experiência dos atores envolvidos com o curso são condições necessárias para sua qualidade, porém não são, em si mesmos, suficientes para servir de âncora para alavancar o desenvolvimento local e regional. Algumas falas trazem características que revelam o papel significativo atribuído à vivência e experiência profissional como diferenciais relevantes na participação da oferta do curso:

[...] *fiz o curso* [...] e *depois* a gente pode participar um pouco e contribuir com o curso técnico em agropecuária, objeto de seu estudo (G1, 2017, p. 3).

[...] passei por várias disciplinas do curso técnico em agropecuária, *como aluno*, e do curso de Agronomia como professor [...] e participei da gestão (P1, 2017, p. 2).

Então, como eu coordenei o ensino, a gente falava naquela época de coordenação geral de ensino dos cursos técnicos, médio e superior (G2, 2017, p. 2).

[...] *fiz o curso* na escola [...] e tive a oportunidade de trabalhar na gestão [...] (P2, 2017, p. 2).

[...] eu fui estudante do curso [...], me tornei *docente* e participei da gestão (G3, p. 3).

[...] participei de várias comissões, de eventos, [...] seminários, cargos de direção (G4, 2017, p. 2).

[...] formei no curso na escola [...] e colaborei com a gestão [...] direta *dele* (P4, 2017, p. 2).

Os trechos desses depoimentos foram coletados durante a apresentação dos participantes e mostram a forte ligação que têm com o curso TA, respaldada pelo envolvimento na área de formação nas atividades de gestão. Esses relatos descrevem o que Mainardes e Stremel (2015) chamam de contexto profissional, em que os gestores e professores entrevistados relataram participação direta ou indireta com as atividades de direção e coordenação ligadas ao curso, e justificam a ligação em razão da experiência adquirida. É importante reconhecer o quanto a experiência é determinante do sucesso das práticas que se querem implementar em sala de aula, mas é necessário evitar o risco de transformá-la em um alibi para resistir às mudanças e às inovações.

Como um alerta a todos os trabalhadores, em especial aos diretamente envolvidos com a educação, uma fala do professor de ciências da educação, Antônio Nóvoa (2001), é bem oportuna. Em entrevista ao Programa Salto para o Futuro da TV Escola, o professor português chamou a atenção para a postura reflexiva que o professor deve assumir diante de sua experiência. Em defesa de seu argumento, ele cita a reflexão feita pelo pedagogo e

sociólogo americano John Dewey na seguinte passagem: “quando se afirma que o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem 10 anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes”. O professor universitário português continua reforçando a importância da reflexão sobre a experiência que, “por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, *deixando de ser formadora*” (NÓVOA, 2001, p. 4, grifo nosso).

A relevância do curso passa pela postura reflexiva do professor e vai além da autocrítica, devendo colocar também sob análise o contexto material em que está inserido o trabalho docente. Na avaliação das condições de estrutura e infraestrutura para o ensino médio integrado, os entrevistados apresentaram suas percepções reconhecendo vantagens e desvantagens que a escola tem para com essa modalidade de ensino. Perguntados sobre os recursos humanos e materiais para a implementação do EMI os entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

[...] dentro da minha pouca experiência com o integrado, eu acho que dá para funcionar sim do jeito que a escola está posta; o funcionamento de setores, de prédios, isso não é impeditivo de funcionar o integrado [...] (G1, 2017, p. 3).

[...] eu penso que daria para desenvolver sim com a infraestrutura que nós tínhamos na época e que nós temos hoje [...]. Nossa infraestrutura é um laboratório e tanto (P2, 2017, p. 10).

[...] acho que a gente tem uma excelente estrutura, [...] temos bom curso, bons professores [...] e a infraestrutura não atrapalhava, pelo contrário, ela até favorecia porque a gente tem muitos laboratórios por aí [...] (G2, 2017, p. 5).

[...] se ela não é ideal e, certamente não é, mas eu também não vejo que ela é o obstáculo à integração do ensino médio com a formação profissional para o curso técnico em agropecuária (P2, 2017, p. 6).

[...] falo da reestruturação [...] da infraestrutura, pois a que existe hoje não é a ideal. O professor de geografia fica lá na sua salinha com datashow, ar condicionado e o professor de agricultura fica lá no campo, [...] nas salas do setor (G3, p. 6).

A maior dificuldade [...] que enfrentei na época, não posso falar de infraestrutura, mas de corpo docente, de número reduzido de professores para o ensino médio [...] (G4, 2017, p. 6).

Então esse espaço físico muito dinâmico e muito grande acaba de certa forma dificultando o funcionamento dessa integralização. É *necessário* aproximar mais as áreas [...] com a presença dos coordenadores juntos no mesmo espaço, definido *oficialmente* [...] nos horários de trabalho [...] (P4, 2017, p. 7).

Observa-se a concordância de todos os participantes no que se refere às condições de infraestrutura favorável para funcionamento do curso TA na modalidade integrada. Uma leitura atenta dos fragmentos dos depoimentos supracitados mostra que os participantes G3 e P4 apresentam uma aparente dissonância com os demais, porém, o avanço na leitura de seus depoimentos permite concluir que as discordâncias que apresentam se referem às dificuldades de integração relacionadas à estrutura de funcionamento do curso e não das suas condições físicas. A contiguidade física dos locais onde são ministradas as disciplinas de formação geral

e as de formação técnica poderia facilitar a aproximação dos coordenadores e professores do curso, como sugeriu o participante P4, porém, somente a intervenção espacial não minimiza o distanciamento entre o que é ministrado em Geografia e em Agricultura, como ressaltou o participante G3. No entanto, há que se considerar que ao lado dos recursos de ordem física como salas de aula, laboratórios, sistemas de comunicação de internet e intranet, de material didático, de biblioteca etc. a principal condição para configurar o ensino como integrado advém dos recursos humanos. Nesse sentido, “é óbvio que apenas os materiais não são suficientes; o planejamento intencional realizado pelo corpo docente deve contemplar sua utilização” assegura (SANTOMÉ, 1998, p. 229).

Ainda sobre a infraestrutura, alguns participantes fizeram referência ao livro-texto utilizado no ensino médio como recurso que pode dificultar a implementação do EMI, se utilizado de forma desvinculada com as especificidades de cada curso técnico.

De fato o professor tem que estar muito mais qualificado no sentido de realmente conseguir sair um pouco [...] de seus livros didáticos e entrar numa parte mais aplicada, na prática, algo nesse sentido (G1, 2017, p. 8).

Porque a proposta dos livros didáticos do ensino médio sai, foge um pouco daquela proposta do técnico. Se eu fosse trabalhar o integrado [...] não seguiria aquela proposta que os livros didáticos trazem (G2, 2017, p. 4).

Os recursos didáticos necessários para o EMI precisam ser repensados de forma a possibilitar a articulação entre o EM e o ET. Esses depoimentos apresentam a preocupação com a utilização do livro didático sem considerar para que finalidades são elaborados. Santomé (1998, p. 121) reforça que os “livros-texto encarregavam-se de decidir e controlar as tarefas escolares a realizar nas salas de aula, ajudadas por diretrizes emitidas pela Administração escolar”. Para esse autor, os livros-texto têm pretensões globais incompatíveis com o currículo integrado porque este deve considerar as demandas apresentadas pelos estudantes a partir da perspectiva regional como salientado por Grabowski (2006). A adoção de livro didático para o EMI pode funcionar como uma armadilha, mesmo que sua proposta seja promover a articulação de saberes e conhecimentos entre as diferentes disciplinas. Resultado do desenvolvimento da imprensa, Santomé (1998) afirma que o livro-texto tem três funções: uso exclusivo para os estudantes, fins escolares e suporte para o professor. Concorda-se com o autor na crítica ao livro didático como um instrumento de “reprodução do conhecimento acadêmico” que oferece ao “corpo docente um esvaziamento cultural” da realidade da escola e dos estudantes pela seleção de conteúdos, metodologias e procedimentos, assimilados pelo Estado e distribuídos por meio dos livros didáticos, sob a alegação de “facilitar” o trabalho do professor, alertou (SANTOMÉ, 1998, p. 154-157).

Uma leitura flutuante sobre os livros didáticos⁶³ adotados para o ensino médio nos cursos integrados ofertados pelo IFMG/SJE permite observar que os conteúdos das várias disciplinas são organizados visando a preparação para exames de ingresso no ensino superior, como vestibular e ENEM. Em sua organização, trazem orientações metodológicas, sugestão de atividades e filmes, além de questões formuladas nas últimas edições do ENEM e exames de vestibular de renomadas universidades brasileiras. Sua elaboração conta com um corpo editorial formado por professores dessas universidades, contratados pelas editoras. Isso confirma o que Santomé (1998) define como um currículo organizado com base em conhecimentos acadêmicos e tecnicistas de preparação para exames de vestibular. O livro didático traz um conjunto de conhecimentos selecionados para compor o currículo escolar enquanto espaço de diferentes posições ideológicas em luta pelo poder, conforme definiu Michael Apple (1989) ao discutir as relações de poder entranhadas na educação.

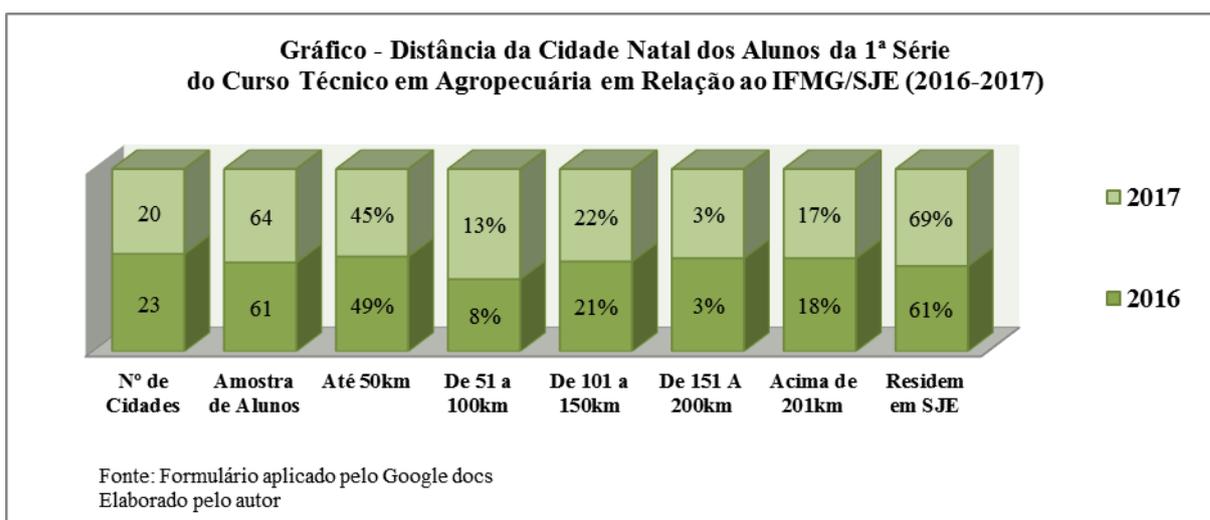
A adoção desses livros didáticos como texto-base afinado com os exames de ingresso no ensino superior acaba por corresponder com a expectativa dos estudantes que buscam no curso TA uma oportunidade de preparação para continuidade dos estudos. Conforme será analisado na seção que trata da integração EM e ET, a maioria dos entrevistados não condena a formação propedêutica escolhida de forma majoritária pelos estudantes que ingressam no ensino técnico integrado. Alegam que a formação técnica é insuficiente para uma boa colocação no mercado de trabalho e que o curso superior pode melhor prepará-los e torná-los mais competitivos.

O gráfico da Figura 20 a seguir mostra o poder de atração do curso TA em mais de vinte municípios vizinhos. Observa-se que mais de 57% (cinquenta e sete por cento) dos estudantes nasceram em municípios situados num raio de até 100km (cem quilômetros) de distância da cidade de São João Evangelista. Poucos estudantes, em média de 10% (dez por cento), continuam residindo junto aos seus pais em sua cidade natal, há menos de 50km (cinquenta quilômetros), como Guanhães e Peçanha, e deslocam diariamente para assistir aulas no *campus* SJE. A grande maioria, cerca de 65% (sessenta e cinco por cento) em média, residem ou passam a residir provisoriamente nos alojamentos do *campus* ou na cidade de SJE durante o ano letivo. O gráfico mostra também que mais de um quinto dos estudantes vêm de distâncias acima de 150km (cento e cinquenta quilômetros) da escola. Esses dados reforçam a

⁶³ No Brasil, o livro didático faz parte de uma política pública regulada pelo Decreto nº 91.542/85 que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático aos alunos matriculados nas escolas públicas de 1º grau. No ensino médio ele foi instituído pela Portaria 2.922/03 do MEC através do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio. É financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e distribuído gratuitamente para alunos das redes federal, estadual e municipal de ensino, após opção e escolha do professor.

inserção local e microrregional⁶⁴ do IFMG/SJE por meio da oferta do curso TA que, conforme exposto anteriormente, “assimilou” a vocação agrícola da região, que nos últimos anos, tem perdido espaço para a formação definida pelos exames de ingresso no ensino superior.

Figura 20 – Gráfico: Distância entre Cidade Natal e SJE



Essa percepção dos entrevistados sobre a função propedêutica dos cursos técnicos integrados tem ampliado o magnetismo do IFMG/SJE em seu contexto local e regional. O gráfico acima (FIG. 20) trouxe alguns dados coletados junto aos estudantes matriculados no curso TA nesses últimos dois anos e revela a atração exercida sobre os municípios vizinhos. A próxima subseção apresentará alguns dados sobre as alterações no perfil dos estudantes e a precedência da formação geral sobre a formação técnica.

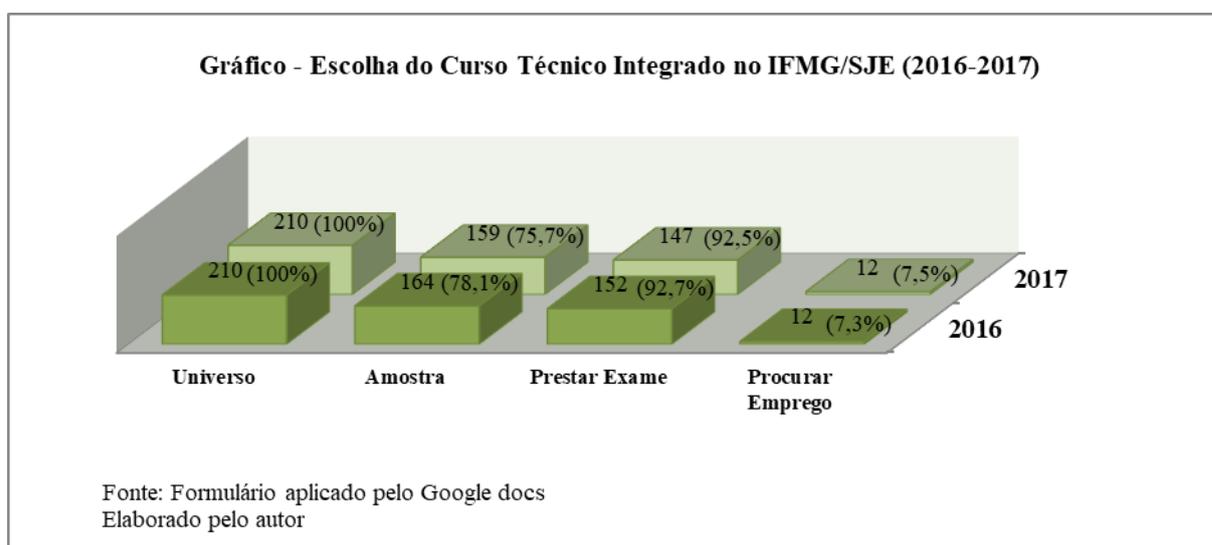
3.1.2 Perfil Discente e Formação Propedêutica

Complementando a subseção anterior, propõem-se aqui uma aproximação entre a percepção dos entrevistados sobre a mudança de perfil dos estudantes e a opção destes pela formação geral com vistas à preparação para a continuidade dos estudos. Conforme orientou Bom Meihy (1994), busca-se um diálogo entre a memória dos sujeitos dessa pesquisa e o material escrito coletado junto aos estudantes, revelando suas expectativas quanto à formação técnica e à formação geral dentro do curso TA.

⁶⁴ Os mapas da página 68 dessa dissertação (FIG. 16 e 17) apresentam os 24 municípios que compõem as microrregiões de Guanhães e Peçanha, respectivamente formadas por 15 e 9 municípios.

De acordo com o professor Saviani (2007, p. 161), “terminada a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou a especialização universitária”. O segundo caminho apontado pelo autor foi escolhido pela grande maioria dos estudantes que ingressaram nos cursos técnicos ofertados no *campus* SJE nos últimos dois anos. A continuidade dos estudos no ensino superior tem sido a motivação principal para ingresso nesses cursos técnicos, como revelaram os dados levantados pelo pesquisador, em junho de 2016 e de 2017, junto aos que ingressaram nos três cursos técnicos ministrados no IFMG/SJE, como mostra o gráfico da Figura 21 a seguir.

Figura 21 – Gráfico: Escolha do Curso Técnico Integrado



Uma amostra significativa de 77% (setenta e sete por cento) dos matriculados responderam o formulário⁶⁵ enviado via Google docs para os e-mails das turmas de primeiras séries dos cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Nutrição e Dietética e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. A maioria, representada por mais de 92% (noventa e dois por cento), escolheu a opção de ‘prestar exames de seleção (ENEM e/ou Vestibular) para continuar estudando’. Somente 12 (doze) responderam que pretendem ‘praticar alguma atividade remunerada (conseguir um emprego)’ após terminar o curso técnico em que estão matriculados. Esses números mostram que 299 (duzentos e noventa e nove) dos 323 (trezentos e vinte e três) estudantes respondentes procuram os cursos técnicos como

⁶⁵ Formulário elaborado através do site <https://docs.google.com/> e respondido individualmente pelos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ofertados pelo *campus* SJE.

trampolim para o ensino superior, contra apenas 7 (sete) que procuram o curso como forma de preparação para o mercado de trabalho.

Esse percentual é ainda maior no caso específico do curso TA, objeto dessa pesquisa, conforme será mostrado mais adiante na Figura 22. Os dados do gráfico anterior dão conta de que o ensino médio ganhou centralidade e maior importância na comparação com a parte específica do curso TA em razão de sua função propedêutica de preparação para os cursos superiores. Ao se referir às alterações na identidade desse curso, os entrevistados não apresentaram desconforto sobre o fato dos estudantes buscarem mais a formação para a vida acadêmica em detrimento da formação para a atividade produtiva. Os entrevistados (G1, P1, P2, G3 e P4) utilizaram seus próprios percursos formativos como exemplo para servir de inspiração aos estudantes que optarem pelos cursos de graduação após a conclusão do curso técnico. Na há, portanto, entre os entrevistados, contraposição à preparação para ingresso em cursos universitários no interior dos cursos técnicos. Ao se referir à escolha do ensino médio preterindo o ensino técnico, G2 afirma que

“[...] na verdade, [...] eu arrisco dizer que noventa por cento dos alunos querem o ensino médio até hoje [...] e que os alunos não saem formados para o mercado. [...] então eles fazem é o mínimo *de* sessenta por cento para serem aprovados, porque o que eles querem mesmo é fazer o vestibular, graças a Deus. Está certo *pois* [...] não *querem* ser explorados nada não” (G2, 2017, p. 6).

Após a instituição do ensino fundamental obrigatório com início aos 6 (seis) anos de idade e duração de 9 (nove) anos pela Lei n.º 11.274/06, os estudantes concluem cada vez mais cedo essa etapa da educação básica e ingressam mais novos na educação profissional técnica de nível médio. Isso altera sobremaneira o perfil dos matriculados nos cursos técnicos integrados e interfere nas suas escolhas, conforme lembraram alguns dos entrevistados. Não se trata de uma crise de identidade do curso TA, mas de uma alteração no perfil dos estudantes que procuram a educação profissional no *campus* SJE. Segundo G4, “depois do curso técnico integrado, o perfil do aluno mudou completamente, havendo um desinteresse muito grande com a parte técnica, isso era e continua sendo muito nítido hoje para a gente” (G4, 2017, grifo nosso). As observações de G1, quanto ao perfil dos alunos do curso a partir de 2005, colocam a idade como um dos fatores que dificultam o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho após a conclusão do curso técnico. Isso influencia na decisão pela continuidade dos estudos nos cursos superiores para alunos que ainda não têm idade mínima para ingresso no mercado de trabalho. Para esse participante

“[...] 80% dos nossos alunos dos cursos técnicos têm entre 14 e 15 anos. Esse é um problema, porque ele vai formar com 17 anos e isso vai gerar dificuldade porque as próprias empresas hoje também nem podem contratar um menor de idade [...]. Até para estágio a gente tem dificuldade porque tem empresa que só quer ofertar estágio

para maior de idade [...] e a tendência deles em sua grande maioria é tentar a vaga na universidade dando prosseguimento aos seus estudos (G1, 2017, p 11).

Ao se referir à importância interna do curso, P1 relata a manifestação dos estudantes do curso TA em continuar estudos nessa área. Esse professor relatou que “[...] estava conversando com a turma [...] e a maioria disse: eu quero zootecnia, eu quero agronomia, eu quero veterinária. E isso é muito bom” (P1, 2017, p. 6). Quanto às alterações na carga horária de estágio, o participante P1 também levanta a questão sobre a maturidade dos estudantes para a atividade de estágio nas empresas em função de suas idades: “Será que esse aluno está preparado com dezesseis anos?” (P1, 2017, p. 7). No mesmo sentido das alterações no perfil dos interessados no curso TA, o participante (P2, 2017) assegura que

o perfil do aluno do curso técnico em agropecuária [...] mudou bastante. [...] Era uma faixa etária maior e os alunos chegavam mais adultos [...] e então, o aluno vinha com o objetivo de fazer o curso técnico e ingressar no mercado de trabalho. Isso ao longo dos anos foi mudando [...] e o nosso aluno tem ingressado muito jovem aqui na instituição [...] entre quatorze e quinze anos; e isso muda porque é um aluno em fase de desenvolvimento, que não tem a clareza do que quer, profissionalmente falando, e que está num processo de maturação, (P2, 2017, p. 10).

É importante destacar e reforçar a percepção do participante P4 de que a falta de maturidade não pode ser empecilho para que o estudante seja encaminhado para as atividades práticas exigidas durante o estágio obrigatório no curso. O estágio não é somente um momento de aprendizagem de um ofício, mas também uma oportunidade confrontar métodos e procedimentos ensinados dentro da escola com situações específicas. É um momento privilegiado em que o aprendiz tem o direito de errar, como declarou o participante P4 (2017, p. 9): “parto do princípio de que o estágio é um momento do aluno experimentar; não que ele vá errar, mas se ele tiver de errar, ele tem que errar no estágio; ele tem direito de errar no estágio” e ser corrigido e orientado por alguém com formação específica, tanto dentro da empresa quando no interior da escola, pois, trata-se um estágio curricular supervisionado. A preferência pelo EM não parece se fundar no argumento da inaptidão para as atividades laborais em razão da menoridade, mas pela escolha dos estudantes em seguir carreira acadêmica no ensino superior.

A lembrança do participante G2 é também reveladora e defensora da posição dos estudantes que vêm no EM maior possibilidade de preparação para o ensino superior. Segundo ele, “os professores do ensino médio não concordam que têm que preparar o aluno para o mercado; preparar o aluno com dezesseis ou dezessete anos para trabalhar, exercer uma profissão. Não! Vamos prepará-los para continuar os estudos” G2, 2017, p. 4. Nesse mesmo sentido, os outros participantes G3, G4 e P4 também corroboram essa percepção dos entrevistados acima alegando modificações no perfil da clientela. Segundo G3,

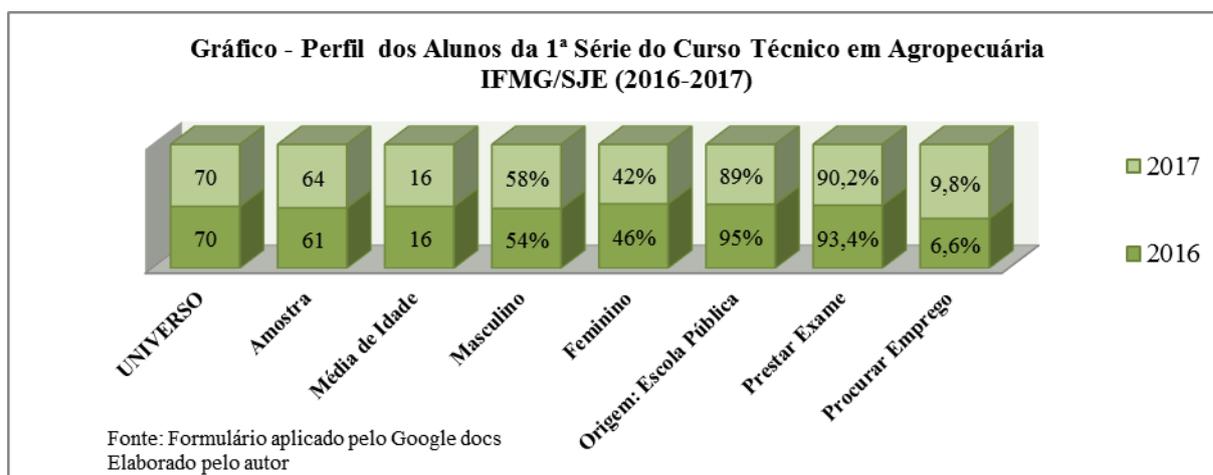
a maioria dos estudantes vem para o Instituto não para voltar para a empresa, para a fazenda do pai para ter o seu negócio [...] lá na área do agronegócio com o pai ou com o avô [...]. A intenção dele é mesmo de ser aprovado e de dar prosseguimento aos seus estudos (G3, 2017, p. 6-7).

Essa constatação é reforçada por G4 ao lembrar que, após alteração do nome do curso para técnico integrado, “o perfil do aluno mudou completamente, havendo um desinteresse muito grande com a parte técnica, isso era e continua sendo muito nítido hoje para a gente” (G4, 2017, p. 13). O participante P4 complementa lembrando sobre a expansão da oferta do ensino superior⁶⁶ nos últimos anos, pela criação dos IFs e ampliação de vagas nas Universidades, donde se pode inferir a respeito do aumento do interesse pelo ensino superior no interior dos cursos técnicos. Segundo ele,

o que eu percebo é que, há um tempo atrás, a gente, a pessoa, o indivíduo, para buscar uma graduação e continuar os estudos além do ensino médio, ele tinha que deslocar para a capital, tinha que pagar um cursinho, então tinha que pagar uma escola particular desde cedo, para que ele tivesse oportunidade, uma chance de disputar uma vaga na Universidade Federal (P4, 2017, p. 5).

Observa-se que o depoimento dos participantes da pesquisa menciona a alteração na faixa etária e no perfil dos interessados nos cursos técnicos ofertados no *campus* SJE. Complementando essa percepção de precedência do EM sobre a EP citada pelos participantes, alguns dados levantados pelo pesquisador, reforçaram o foco dos estudantes na preparação para exames de ingresso no ensino superior. Como mostra o gráfico da Figura 22 abaixo, mais de três quartos responderam o formulário enviado para o e-mail das turmas.

Figura 22 – Gráfico: Perfil dos Alunos da 1ª Série do curso TA



⁶⁶ A alteração no perfil dos novos estudantes está ligada à expansão do ensino superior instituída a partir de 2003 pelo governo federal por meio da Secretaria de Ensino Superior vinculada ao MEC. Sobre a política de democratização do ensino superior, acesse http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192

Considerando o universo de 210 (duzentos e dez) estudantes que ingressam anualmente nos cursos técnicos integrados, o gráfico anterior (FIG. 21) corroborou a percepção dos entrevistados sobre a precedência do ensino médio em relação ao ensino técnico nos últimos dois anos. Esse percentual tem pequena diferença se comparado ao caso específico do curso TA, objeto dessa pesquisa, revelando que em média apenas 5 (cinco) dos 61 (sessenta e um) respondentes manifestaram interesse em praticar alguma atividade remunerada após concluir o curso técnico, como se pôde deduzir da Figura 22 anterior.

Como se pode notar, em razão de sua função propedêutica, o interesse pelo ensino médio é notável entre os estudantes matriculados no curso TA, se comparado com a parte específica do curso TA, como mostrou o gráfico anterior (FIG. 22). As atividades ligadas à agropecuária contam com o interesse do público feminino com uma diferença de 12 (doze) pontos percentuais abaixo do interesse manifestado pelo sexo masculino. A presença de 92% (noventa e dois por cento) dos estudantes, em média, provenientes do ensino fundamental, cursado em escola estadual ou municipal, reforça o caráter público e gratuito da rede federal de ensino e sua política de atendimento às famílias de baixa renda. Em média, apenas 8 (oito) em cada grupo de 100 (cem) estudantes são provenientes de escolas particulares.

Ressalta-se que a maioria absoluta dos estudantes destaca a qualidade do ensino ofertado pelo *campus* SJE na preparação para a continuidade dos estudos no ensino superior, sobretudo, em áreas afins ao curso TA. Sobre a escolha do ensino médio em lugar da formação profissional, pela maioria absoluta dos estudantes, os entrevistados abaixo listados afirmaram o seguinte:

Mas não reprovo não, porque mudou o público (G1, 2017, p. 10).

A maioria [...] disse: eu quero zootecnia, eu quero agronomia, eu quero veterinária. E isso é muito bom (P1, 2017, p. 8).

[...] o que eles querem mesmo é fazer o vestibular, graças a Deus. Está certo *pois* [...] não *querem* ser explorados nada não” (G2, 2017, p. 6).

Eu vejo com naturalidade, não vejo assim como ruim não (P2, 2017, p. 7).

[...] sou a favor do estudante dar prosseguimento aos seus estudos porque [...] só com o ensino médio e [...] técnico integrado, [...] ele não ia conseguir um bom emprego (G3, 2017, p. 6).

A partir da leitura dos gráficos anteriores e do depoimento de alguns participantes, é possível perceber um novo perfil dos estudantes que ingressam no curso TA nos últimos dois anos. Observou-se que a faixa etária e a expansão do acesso ao ensino superior modificaram a relação entre a preparação para a continuidade dos estudos e a qualificação para inserção no mercado de trabalho. O gráfico da Figura 22 apresentou a faixa etária de 16 (dezesseis) anos em média do público alvo dos cursos técnicos ofertados no *campus* SJE e as

alterações na intenção desse público. Esse é mais um desafio a ser enfrentado na configuração do ensino integrado considerando que não pode haver precedência nem hierarquia entre as partes do curso e que o corpo discente deve afinar seu interesse com os princípios e valores disseminados com a proposta do currículo integrado. Portanto, uma nova concepção de formação humana e de projeto de sociedade deve balizar a organização curricular interessada na articulação entre a formação geral e a formação técnica, por meio de uma reformulação do curso TA. Conforme já citado, Mainardes e Stremel (2015, p. 8) afirmaram que “toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, sociedade, de homem e de mundo” e dessa concepção depende o sucesso ou o fracasso da política. O próximo item busca elementos da memória dos sujeitos que possam indicar a participação nos debates e práticas que subjazem a organização do curso pesquisado.

3.1.3 Participação Democrática

São vários os desafios enfrentados na elaboração do ensino médio integrado à educação profissional dentre os quais estão a adesão dos gestores e professores, o envolvimento dos alunos e familiares e a abertura à participação democrática. Conforme afirmou Ciavatta (2012, p. 98), “o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa”. No dizer de um participante, não é um trabalho simples visto que

[...] desenvolver um projeto com a participação de vários professores isso demanda tempo, demanda reunião, e o professor às vezes tem que fazer ajustes no plano de aula dele, ele tem de rever alguns procedimentos metodológicos (P2, 2017, p. 4).

Portanto, o ensino integrado é possível, porém se torna inviável se for pensado e executado isoladamente de forma aprisionada a uma visão unilateral da educação. Para enfrentar os desafios do envolvimento com essa modalidade de ensino é preciso ter claro a forma com que foi elaborado por aqueles que são responsáveis diretos ou indiretos por sua oferta. Além disso, é preciso considerar que a democratização das instituições é ampliada pela participação da comunidade escolar na elaboração de seu projeto político institucional e do projeto pedagógico de seus cursos. Porém, a participação não pode se resumir a isso, considerando que a escola passa por constantes transformações no seu dia a dia e, para isso, deve contar com a participação de membros da comunidade.

Pressuposto da escola pública contemporânea, a participação democrática é condição fundamental para influenciar os rumos da educação e da instituição escolar. As políticas públicas para a educação ganham corpo pela tradução ou releitura dos atores sociais,

responsáveis por sua implementação prática. Para isso, é preciso criar espaços de reuniões e fomentar a participação democrática de todos os interessados. Por essa categoria temática busca-se identificar os desafios enfrentados pelos entrevistados na prática de elaboração e implementação do EMI por meio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso TA e de atas de reuniões no período abordado na pesquisa. Os participantes da pesquisa trouxeram contribuições para compreender as limitações da participação dos gestores, dos docentes, dos discentes e da comunidade escolar, ao relatar a memória vivida ou testemunhada enquanto profissionais ligados ao curso.

Em razão da ausência de uma política de tratamento da memória do curso, a falta de autoria expressa no PPC de 2002 faz levantar dúvidas sobre a movimentação de pessoas na sua criação. Alguns elementos indicam sua elaboração a várias mãos: a complexidade do documento; a colocação de verbos na terceira pessoa do plural; o detalhamento das competências e habilidades específicas na composição dos eixos norteadores dos módulos exigiria profissionais qualificados; e a citação nominal dos professores responsáveis por ministrar as disciplinas componentes de cada módulo. Porém, esses elementos por si só, não revelam o envolvimento imediato dos diferentes atores no debate sobre a vida da instituição escolar e os rumos da sua política didático-pedagógica. A relação nominal dos professores citados para a parte técnica do curso não traz nenhuma pista de participação direta na elaboração do documento. Porém, as competências e habilidades específicas tratadas de forma pormenorizadas dentro dos eixos tecnológicos dos módulos, sinalizam para a participação imediata dos professores responsáveis pelas respectivas disciplinas, nomeadas de funções no PPC daquele ano.

Quanto aos anos de 2002 até 2009, os indícios de participação na elaboração desse documento não puderam ser confirmados por meio de consulta às atas de reuniões para discutir oficialmente os assuntos de interesse do curso, dado o fato que as atas mais antigas sobre essa matéria, datam de 2010. Portanto, somente a partir desse ano, é que se tem registro de reuniões para discutir a elaboração e implementação do EMI no *campus* SJE. O relato de um participante da entrevista oral é sintomático desse quadro ao revelar a falta de registros produzidos a partir das reuniões dos gestores, equipe pedagógica e professores envolvidos com o curso TA:

eu tive uma dificuldade na hora que assumi a coordenação [...] porque não tinha registros de quase nenhuma das reuniões. Eu me lembro que eu peguei um livro de atas e o livro era desde a época em que a escola foi concebida e ele não tinha acabado. E um livro de ata, se você registrar todas as atas, em dois ou três anos, você utiliza todas as suas folhas. Então, na minha época eu procurei me atentar para parte de registros, mas não registrei tudo, porque a gente não dava conta mesmo, mais a

gente preencheu os dois livros e a metade desse que era lá de sessenta e alguma coisa (G4, 2017, p. 17).

O depoimento transcrito acima é uma resposta à questão formulada sobre a política do *campus* quanto ao registro das tomadas de decisões coletivas de gestores e professores envolvidos com o curso. O respondente revelou que teve dificuldade em encontrar os documentos porque, segundo ele, deixaram de ser produzidos por um longo período de tempo. A falta de produção das atas das reuniões decorreu da escassez de recursos humanos e das reuniões improdutivas, afirmou o participante: “Pois é, eu nem sei se a gente registrou todas; a gente começou e aquelas que não tinham produtividade a gente não fazia ata. A gente tinha dificuldade porque não tinha estagiário nem secretária para fazer a ata [...]” (G4, 2017, p. 17).

O apreço à memória é um dos fundamentos do EMI propostos por Ciavatta (2012), para quem a escola é o seu lugar. Conforme afirmado anteriormente, parte dessa memória escrita só está acessível para estudo em algumas atas encontradas a partir de 2010, ano em que se iniciaram as primeiras discussões sobre o EMI. As reuniões para tratar da articulação da educação básica com a profissional contaram com a participação de gestores, equipe pedagógica e professores. A primeira reunião que se tem notícia para abordar esse assunto junto aos coordenadores de curso e equipe pedagógica foi realizada em 03 de fevereiro de 2010. Presidida pelo diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE), deliberou-se sobre normatização de visitas técnicas, avaliação da aprendizagem e necessidade de trabalhar algum tema interdisciplinar e transversal durante aquele ano. “Educação para Sustentabilidade” foi o tema definido para ser apreciado na abordagem da questão ambiental e, segundo os coordenadores, deve contar com a participação de alunos, servidores, docentes, técnicos administrativos e terceirizados.

No dia 20 de abril de 2010 uma nova reunião foi convocada para formar grupos de estudo sobre a nova legislação do EMI, cuja finalidade, na fala do coordenador do EM, é reduzir o abismo entre a formação geral e a formação técnica por meio do ensino integrado. A matriz deveria contemplar as disciplinas de Filosofia e Sociologia⁶⁷, obrigatórias em todas as séries, e Espanhol, obrigatória a partir de 2005. Deliberou-se por uma próxima reunião para definir os grupos de estudo da legislação do EMI.

Em reunião de professores do EM e do ET em 02 de junho de 2010, o coordenador do EM abordou a necessidade de alteração na matriz curricular para iniciar o ensino médio integrado, pela articulação entre disciplinas das áreas afins. A participação da

⁶⁷ A Lei n.º 11.684/08 altera o art. 36 da Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 e torna obrigatória a oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio. A obrigatoriedade da oferta do ensino de língua espanhola no ensino médio instituída pela Lei n.º 11.161/05 foi reforçada pela Lei n.º 13.415/17.

comunidade e da família foi novamente reforçada como indispensável para o planejamento do ensino integrado. Antes, porém, “é necessário primeiro definir qual o foco atual de ensino no *campus*”, reforça um dos professores, IFMG, Ata de 02/06 (2010, p. 1). Todos os participantes concordaram que devem buscar leituras da legislação e publicações sobre essa modalidade de ensino. Segundos os coordenadores, não havia mais tempo para adiar a reforma na matriz para implantar a articulação entre a formação geral e a formação técnica, porque era uma exigência da legislação. O que se observa é que se pretende reestruturar o EM reestabelecendo uma nova relação entre as disciplinas, porém, nenhum encaminhamento no sentido de reestruturação do PPC, documento que norteia o ensino integrado.

Assim como as atas de reunião, as entrevistas revelaram que as discussões sobre o EMI tiveram uma pauta muito curta e quase sempre contaram com a reação contrária de professores e gestores. De forma muito superficial e pouco eficaz essa modalidade de ensino era apresentada na semana de planejamento que ocorria durante três ou quatro dias que antecediam o início do ano letivo. Pelo menos três entrevistados lembraram desse assunto colocado apenas uma vez na pauta anual da gestão por meio da direção do DDE. De acordo com (G1, 2017, p. 4), “[...] a gente proporcionava, sempre no início de ano, uma semana ou alguns dias de planejamento, onde se reuniam as turmas de áreas afins”. Esse mesmo espaço organizado pela gestão, em outro período, é lembrado por P2 ao se referir à discussão sobre o EMI: “Então [...] eu me lembro de diversas reuniões de professores, para planejamento de início de ano, dessa questão ser abordada” (P2, 2017, p. 5). Era uma oportunidade para debater os projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos pelos professores de áreas afins, porém, a sobrecarga de aulas e o grande tempo de preparação que isso envolve, dificultavam a participação docente nos projetos. Confirmando o espaço dado no início do calendário letivo anual, outro membro da gestão afirmou que “[...] nas reuniões pedagógicas, na semana de planejamento [...] a gente criava momentos para que os professores conversassem entre eles antes de pensarem no planejamento em si, para que eles tentassem *iniciativas de integração*” (G3, 2017, p. 7, grifo nosso).

Outro fator limitante da participação nas discussões sobre o EMI refere-se ao desconhecimento da nova modalidade de ensino que conta com poucas orientações do MEC quanto ao seu funcionamento. A ata de 02 de junho de 2010 e os depoimentos de alguns participantes mostraram o desconforto dos gestores e professores na condução de uma política pública para qual não foram preparados. O participante (G1, 2017, p. 5) desabafa apontando o desafio da “falta de preparo dos gestores, dos próprios professores, da falta de qualificação para trabalhar isso [...] *porque* veio ‘de cima para baixo’ e a partir de agora é integrado”. Dois

outros participantes corroboraram essa percepção da falta de interesse na participação quando as decisões vêm de fora e desacompanhada das instruções de como fazer. Indagado sobre a qualificação da gestão para implementar a política de EMI prescrita pelo decreto, o participante (G3, 2017, p. 8) responde que “infelizmente, quando se trata de educação no nosso país, é assim: tudo é muito moroso, tudo é muito difícil e não é um Decreto que vai mudar”. O participante G4 vai além e relembra que tanto a gestão quanto o professor desconhecem as ferramentas de implementação dessa modalidade de ensino. Segundo ele,

eu não tive muito êxito com relação a isso pelo próprio desconhecimento dos caminhos que eu deveria tomar para que funcionasse. [...] Passei a conhecer um pouco da área de agrárias, mas a dificuldade era: qual a estratégia que um gestor poderia utilizar para que realmente acontecesse a integração? (G4, 2017, p. 5).

Os participantes lembraram que havia poucas reuniões oficiais para tratar do assunto, ficando a cargo dos professores a iniciativa de discutir essas questões com seus pares e desenvolver com eles projetos interdisciplinares. Essa participação se resumia a uma única vez no ano letivo, durante a primeira semana de aula destinada ao planejamento anual. Gestores e professores não se lembram de que a comunidade externa, alunos e seus familiares tenham sido convidados e/ou representados nas discussões envolvendo o curso TA. Ressaltam que somente as empresas parceiras na área de agropecuária apresentavam, por intermédio de algum professor ou da Coordenação de Estágio⁶⁸, algumas exigências para que estudantes do curso pudessem realizar estágio em suas dependências. Trata-se de uma relação corporativista societal⁶⁹ definida como um “sistema de representação de interesses, um modelo específico de organização institucional para articular os interesses associativos organizados da sociedade civil com as estruturas de decisão do Estado” segundo definição dada por Rua e Romanini (2013, p. 16-17), inspiradas em Schmitter (1974).

Além da insuficiência do espaço dedicado às discussões sobre o EMI na agenda institucional da escola, observa-se que raramente registrava-se o que era debatido. O limitado número de atas disponíveis para consulta confirma a fala do participante G4, no sentido de não haver uma cultura de registro e nem pessoal especializado para assumir esse serviço de documentação das decisões tomadas em reuniões pedagógicas ou de colegiado ligadas ao ensino, durante o ano de 2011. A necessidade de registro das deliberações das reuniões institucionais envolvendo os coordenadores de curso foi reforçada em ata da reunião de 24 de

⁶⁸ De acordo com os participantes, dois setores eram responsáveis pela regulamentação, orientação e acompanhamento do estágio supervisionado obrigatório: o Setor de Integração Escola Comunidade (SIEC) e a atual Coordenação de Estágio e Relações Empresariais (CERE).

⁶⁹ Rua e Romanini (2013, p. 17) definem essa expressão como “‘neocorporativismo’ por estar associado a diversos cenários políticos da social-democracia (Estado de bem-estar social), distinguindo-se do corporativismo estatal, associado aos regimes autoritários”.

agosto daquele ano. A Coordenadora Geral de Pesquisas e Extensão “sugeriu que se faça rodízio entre os participantes das reuniões, para que não fique apenas um responsável pelas atas, tendo o cuidado de apresentá-la sempre na próxima reunião, para leitura e assinaturas” (IFMG, 2011, Ata 001, p. 2).

Para atender ao prazo da legislação, em 21 de outubro de 2011, uma reunião foi convocada para discutir o projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária, que deveria ser finalizado naquele ano e implantado no ano seguinte. Conduzida pela Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico (CGEMT), iniciou-se com a proposta de discutir o perfil do profissional do TA, seguida das habilidades e competências a serem elaboradas pelos professores, inspirados na Resolução n.º 1.010/05 do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia. Orientou-se que a carga horária seguisse o padrão mínimo definido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e reforçou a importância da leitura dos documentos citados acima, com o fim de subsidiar a discussão sobre o perfil do egresso, na próxima reunião.

A leitura das atas produzidas entre 2010 e 2011 permite concluir sobre a separação entre as duas matrizes do curso TA e a preocupação de professores, gestores e equipe pedagógica com a oferta do ensino integrado. Observou-se que não houve tempo nem debates suficientemente aprofundados sobre o tema e, além do mais, as reuniões que ocorreram não contaram com o registro claro dos debates sobre o EMI. Alguns fatores contribuíram para dificultar a evolução das discussões como o desconhecimento da legislação, a falta de tempo para a leitura e entendimento do sentido da nova política para o EMI e a indefinição sobre o perfil profissional do egresso do curso. Por essas dificuldades, pode-se notar que o processo de elaboração do PPC em 2011, contou com reuniões em número insuficientes e de pouco tempo para aprofundamento sobre como integrar as disciplinas, começando pelas áreas de conhecimento, como acordado entre os participantes. De acordo com Lopes (2016), o processo de interpretação e tradução da legislação em prática no interior do espaço escolar depende do “engajamento na linguagem da política” aqui entendido como compreensão dos instrumentos normativos do EMI.

Essa indefinição de como deveria ser feita a articulação entre a formação geral e a específica está refletida no PPC de 2011. Em sua elaboração, esse documento contou com a participação do colegiado do curso composto por representantes da gestão, da equipe pedagógica, dos professores do ensino médio e do ensino técnico. Esse instrumento de regulação traz a relação nominal dos membros do colegiado, participantes diretos na sua elaboração, e a relação dos professores, responsáveis diretos pela parte técnica. Apesar da sugestão de alguns professores sobre a importância do envolvimento da comunidade externa e

dos alunos, as atas não trouxeram indicativos de que a participação desses segmentos tenha ocorrido na elaboração do PPC de 2011.

O entrevistado referente a esse ano deixou claro em seu depoimento a insatisfação com a indefinição da identidade e dos rumos do curso: “Eu vejo que tem que ser repensado os objetivos das instituições [...] e do próprio ensino técnico: é para atender a quem, e por que, e como. [...] E ele (o governo) já traz o como fazer sem a gente entender o porquê e para quê” (G3, 2017, p. 11). A preocupação com a reestruturação do curso TA para atender às orientações do ensino integrado não se esgotaram nesse ano letivo.

No ano seguinte, destacaram-se três reuniões feitas para dar continuidade à elaboração do ensino médio integrado. A Ata 001/2012 registra uma reunião dos coordenadores dos cursos técnicos integrados, ocorrida em 1º de fevereiro, no interior da semana de planejamento, para tratar de “orientações para condução do planejamento de ensino”. Ao se referir ao planejamento em conjunto e sua importância para definir as matérias escolares, algumas falas são reveladoras da ausência de um ensino médio integrado à educação profissional. Um dos professores “sugeriu que o *campus* São João Evangelista estabelecesse uma matriz em que o conteúdo não ficasse preso exclusivamente a um livro”⁷⁰. Na sequência, outro professor reforça que “precisamos estabelecer um foco para o Ensino Médio, pois todos os outros cursos já foram reformulados e atualizados e a proposta agora é fazer o mesmo com o Ensino Médio” (IFMG, 2012, Ata 001, p. 1). Ao tratar do plano de ensino, dois professores chamaram a atenção para a importância de uma definição clara do perfil do aluno que se quer formar: “se serão alunos mais técnicos, se serão mais preparados para o Enem ou se serão mais preparados para o vestibular e afirmaram também que a retirada da prática profissional não foi positiva para os alunos” (IFMG, 2012, Ata 001, p. 2).

A segunda reunião ocorreu em 30 de maio e contou com a presença dos coordenadores de curso para definir estratégias para “iniciar os trabalhos da reformulação do ensino médio”, e atender à demanda apresentada pelos professores que atuam na parte profissional dos cursos. O objetivo da reunião era

iniciar os trabalhos para a reformulação do Ensino Médio, visto que essa necessidade foi apontada pelos professores que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Assim, a professora mencionou que as propostas de discussões seriam divididas em três fases: 1) estudo da legislação que trata do Ensino Médio e dos Cursos Integrados; 2) discutir os objetivos do Ensino Médio; 3) Reformulação da matriz curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e reavaliação dos conteúdos das disciplinas (IFMG, 2012, Ata 23, p. 2).

⁷⁰ A subseção anterior discutiu a adoção do livro didático único como empecilho para o ensino médio integrado.

Seguiu-se com a leitura de parte da legislação⁷¹ referente ao ensino médio para que os coordenadores pudessem discutir posteriormente em reuniões com os professores dos respectivos cursos técnicos. Assim como as anteriores, a última ata sobre o assunto (ata 26/2012 de 10 de agosto) citou os temas a serem estudados e debatidos, porém não registrou os detalhes e nem o desfecho da discussão sobre a legislação do ensino médio.

Durante o ano de 2013, quatro atas registraram a movimentação em torno do curso TA, sem grande evolução no debate sobre o EMI. Assuntos como a importância do envolvimento da comunidade interna e externa na concepção do ensino integrado, foram novamente reiterados pelos professores. Reconheceu-se a complexidade do assunto e alguns professores insistiram na “necessidade de uma análise crítica de integração, considerando as demandas dos alunos, do governo e do mercado, com foco no desenvolvimento regional [...] e encarar de frente a discussão mesmo com a certeza de que o retorno virá a longo prazo” (IFMG, 2013, Ata 03, p. 2).

Vinte dias depois, os professores da parte técnica se reuniram para apreciar o PPC do curso e a reestruturação da disciplina de Gestão e Empreendedorismo⁷², inserida na matriz curricular de 2011. Eles manifestaram preocupação com a dissonância entre a matriz do curso e os interesses das empresas, e a reunião foi encerrada com a decisão de que as áreas dentro da formação técnica devem ser pensadas e planejadas por seus respectivos professores.

A análise detalhada da matriz do curso e das ementas das disciplinas técnicas ocorreram na terceira reunião de professores (4 de março) com a inclusão, renomeação e supressão de disciplinas. Ao discutir o perfil do técnico, o coordenador disse que foram consideradas as exigências do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA). Terminou-se a discussão com a deliberação de que 30% (trinta por cento) da carga horária de cada disciplina devem ser destinadas às aulas práticas. Sob a alegação de que os estudantes estavam muito teóricos e pouco práticos, as empresas que ofereciam vagas para estágio, apresentaram suas preocupações quanto à falta de atividades práticas no curso. Essa exigência das empresas foi assimilada pelos professores da parte específica que acordaram na criação e oferta da disciplina de Atividade Prática Orientada (APO)⁷³, inserida na matriz curricular do curso em 2015.

⁷¹ Trechos da LDB/1996, do PNE/2001, da Lei nº 11.892/2008 e do Decreto nº 5.152/2004 foram lidos. Esse decreto foi citado equivocadamente em algumas Atas no lugar do Decreto n.º 5.154/04 que instituiu o ensino médio integrado.

⁷² Seu objetivo é “desenvolver o potencial empreendedor do estudante para que ele possa abrir seu próprio negócio, ou melhor gerir um empreendimento” IFMG (2011, p. 68).

⁷³ Com uma carga horária anual de 90h (noventa horas), a primeira parte da disciplina de APO I é ofertada na segunda série do curso com o objetivo de “proporcionar aos discentes, práticas nos projetos desenvolvidos nas

Quanto ao ano de 2014, as atas não foram encontradas na pasta do DDE, e o levantamento da participação na elaboração do PPC se restringiu à análise do documento impresso e da memória dos sujeitos entrevistados para o período. A presença do corpo discente foi representada pela primeira vez no PPC de 2014, na citação nominal de dois estudantes do curso, indicados por seus pares na eleição do ano anterior. Conforme foi mostrada em várias reuniões, cuja pauta era o curso TA, a presença dos estudantes e da comunidade externa foi citada como relevante para discutir o ensino integrado, porém, até o referido momento nenhuma ata havia feito menção à presença dos discentes em debates dessa natureza. A memória dos sujeitos entrevistados não revelou nenhum tipo de canal de participação dos familiares dos estudantes na elaboração do PPC do curso TA. Alguns citaram a influência das empresas por meio do termo de realização do estágio em favor do estagiário, por ocasião do encerramento de suas atividades na empresa, além dos professores da área técnica do curso e dos relatórios finais produzidos pelos estagiários. Todas as orientações e documentações referentes às atividades de estágio são elaboradas, gerenciadas e arquivadas na Coordenação de Pesquisa e Extensão (Copex). A influência das empresas, observada nas atas apresentadas anteriormente, é mediada pela influência dos professores e alunos nas deliberações sobre a matriz curricular, como exemplificado pela inserção da disciplina de Empreendedorismo e pela regulamentação das aulas práticas pela disciplina APO.

Além da presença acanhada no estágio, a comunidade externa tinha uma participação tímida e passiva nos eventos de extensão organizados por professores e estudantes do curso TA. Participando com a oferta de algumas palestras, a comunidade era quase sempre espectadora dos projetos de extensão do *campus*. Os entrevistados recordam com nostalgia os três eventos realizados como parte da política extensionista: o projeto Saindo da Escola, o Seminário Ambiental, e a Semana da Família Rural⁷⁴. Esse é o único dos projetos ainda em funcionamento com a sua 23ª edição ofertada no *campus* em julho de 2017. Essa redução na atividade de extensão afeta a participação dos estudantes na vida comunitária, por um lado, e revela o viés acadêmico assumido pelos cursos técnicos, por outro.

Disso decorre que o ensino integrado é exequível e prescinde de uma visão singular e unilateral da educação. Para enfrentar os desafios do envolvimento com essa

UEPs de Produção Animal, Produção Vegetal e Mecanização Agrícola” (IFMG, 2015, p. 60). Sua segunda parte, APO II, possui a mesma carga horária distribuída em 3 aulas semanais na terceira série do curso com o objetivo de “proporcionar aos discentes, práticas de produção e gestão nos projetos desenvolvidos nas UEPs de Produção Animal, Produção Vegetal e Agroindústria” (IFMG, 2015, p. 87).

⁷⁴ Mais detalhes sobre o evento podem ser encontrados em <http://www.sje.ifmg.edu.br/portal/index.php/component/content/article?id=477>

modalidade de ensino é preciso ter claro a forma com que foi elaborado por aqueles que são responsáveis diretos ou indiretos por sua oferta. Vale esclarecer e reforçar que a participação é determinante da consolidação da democracia no ente público por meio da abertura de suas instituições.

A leitura das atas e a análise das entrevistas levaram à constatação de forte resistência entre os professores e gestores que alegam a falta de envolvimento e participação provocados pelo desconhecimento e pela escassez de tempo. Algumas reações decorrem do modelo verticalizado de como as políticas públicas chegam no contexto da prática lá “no nível da rua”, seguindo o modelo de implementação *top-down* (de cima para baixo) descrito por Rua e Romanini (2013, p. 92). As falas a seguir reforçam essa percepção de como o EMI foi pensado apartado da realidade: “a ideia era que alguns gestores lá do Ministério da Educação propuseram isso através desse decreto da integração, de maneira geral, tudo ‘de cima para baixo’” (G1, 2017, p. 5). Ao se referir ao modelo impositivo, o participante P1 reafirma que “[...] isso não partiu daqui, isso veio ‘de cima para baixo’ e que daí mudam todas (as escolas)” (P1, 2017, p. 10). Esses depoimentos se referem à obrigação de adequação de todas as escolas ao dispositivo do EMI, instituído pelo Decreto n.º 5.154/04.

A experiência de formação integrada é um exercício de participação democrática que deve envolver a gestão, o corpo docente, os estudantes e a comunidade externa; esta, por meio da articulação com as empresas e os familiares dos estudantes, como lembrou Ciavatta (2011). Essa participação deve ocorrer durante a elaboração e o acompanhamento do curso, por meio de canais de comunicação abertos pela instituição para esse fim. Dificilmente a integração ocorrerá por meios formais ou até por força de lei, decreto e similares, sem o envolvimento dos “burocratas de nível de rua”, dos sujeitos lá da ponta como argumentou Mainardes (2006).

Outro instrumento possível para acompanhar e analisar a participação no curso é a avaliação, um dos meios utilizados para a manifestação da comunidade interna e externa sobre sua qualidade e funcionamento. É um instrumento que deve contar com a participação de representantes da gestão, docentes, discente e comunidade externa por meio de reuniões sistemáticas para levantar e organizar informações sobre os cursos que o *campus* oferece. Somente o PPC de 2011 traz esse tipo de avaliação do curso, de responsabilidade da Coordenadoria de Integração Escola/Comunidade (CIEC) por meio de pesquisa junto à comunidade interna e externa, Empresas, Instituições, ONGs e egressos. Esse mesmo instrumento de avaliação foi reelaborado no PPC de 2014 e passou a ser de responsabilidade

da Comissão Própria de Avaliação (CPA), destinada a avaliar a instituição como um todo sem descer aos detalhes dos cursos técnicos.

Da leitura dos PPCs e das atas de reuniões foi possível perceber que a participação dos gestores, professores, equipe pedagógica, estudantes e comunidade externa foi muito restrita, com diferentes níveis de intensidade para cada segmento. A participação dessas categorias de sujeitos ocorreu de forma diferenciada considerando as singularidades de suas respectivas relações com o curso TA. Observou-se a presença de elementos de pelo menos dois dos três modelos de democracia analisados por Teorell (2006) e citados pelo professor de comunicação social da UFPR, Rafael Cardoso Sampaio (2008). Do modelo deliberativo, tem-se as discussões e alterações da matriz curricular, carga horária, perfil dos egressos, estágio supervisionado obrigatório dentre outros assuntos sobre o curso TA. Conforme demonstraram as atas, apenas os gestores e professores da parte técnica estavam diretamente envolvidos nas reuniões que debatiam sua organização e deliberavam sobre seu funcionamento. Portanto, a participação dos professores e gestores na elaboração dos documentos pode ser considerada deliberativa porque atendeu aos três argumentos essenciais que caracterizam a democracia deliberativa⁷⁵ definidos pelo cientista social e professor do Departamento de Ciência Política da UFMG, Leonardo Avritzer (2000). Para este autor, as reuniões ocorreram em espaço constituído pela escola para que o debate ocorresse; com abertura para que as decisões fossem discutidas e, escolhida a melhor opção; e aplicação do consenso por meio das alterações nos documentos de regulação do curso como os PPCs e o estágio supervisionado. Nesse tipo de democracia as decisões não são dadas *a priori* “e necessitam serem construídas coletivamente” definiu Avritzer (2000, p. 44).

O modelo de democracia participativa gira “em torno da afirmação central de que os indivíduos e suas instituições não podem ser considerados isoladamente” segundo a filósofa e professora Carole Pateman (1992, p. 60). Com base nessa característica, observou-se que as reuniões demonstraram o empenho dos professores na adequação das matrizes, reorganizando as disciplinas, com apoio da equipe pedagógica, para atender aos anseios do mercado. Esse modelo de participação se configura não só pela deliberação sobre os assuntos referentes ao PPC, mas, sobretudo, pela execução das decisões tomadas nas reuniões. Portanto, no caso analisado, somente os docentes diretamente ligados no debate e prática das decisões acordadas, podem ser enquadrados nessa categoria de democracia participativa porque ela ocorre por meio do “envolvimento direto e imediato no processo de decisão

⁷⁵ O artigo de Avritzer discute de forma aprofundada o conceito de democracia deliberativa. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n50/a03n50.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

realizado pelos indivíduos concernidos” como assegurou Sampaio (2008, p. 8). Esse modelo pode ser identificado através de experiências diretas e do controle sobre as atividades cotidianas na execução das matrizes e PUEs do curso TA, como se pôde notar nas entrevistas. Outro elemento diferenciador desse modelo é a função educativa que ele assume “tanto no aspecto psicológico quanto no de aquisição de práticas e habilidades de procedimentos democráticos” como apontou Pateman (1992, p. 61). Para essa filósofa, trata-se de um comportamento do indivíduo, de sua vivência e experiência ao praticar o que foi definido consensualmente, reforçando assim, o caráter integrativo. Segundo ela “a experiência da participação, de algum modo, torna o indivíduo psicologicamente preparado para participar ainda mais no futuro”, afirmou Pateman (1992, p. 65). Num processo de participação imediata no curso, os professores aprendem e reaprendem continuamente na prática a função educativa desse modelo democrático.

O terceiro modelo é o da democracia responsiva, apontada por Teorell (2006) *apud* Sampaio (2008, p. 6), como “tentativas de influência”. Trata-se de um modelo denominado elitista “uma vez que os resultados da política ainda são determinados pelos governantes políticos e a participação dos cidadãos se dá de maneira indireta”. No caso em pesquisa, observou-se a influência da participação indireta da comunidade externa, da maioria dos estudantes, de alguns professores por meio de sugestões, opiniões e avaliação dos cursos oferecidos pelo *campus*. Não há, nesse tipo de participação, o poder de consenso e de deliberação, apenas o de participar como destinatário e beneficiário da política, cabendo a escolha entre as opções de curso ministradas pelo poder público através da escola.

Observou-se que a pauta de discussão em torno do curso TA apresentou elementos da democracia representativa e da democracia participativa mesclados nas atribuições dos sujeitos envolvidos com a educação profissional no *campus*. Dessa movimentação decorreu que não houve tempo e envolvimento necessários para a elaboração de um PPC para o curso TA, que articulasse de forma integrada suas duas matrizes. A participação direta ou por meios representativos envolveu de forma diferenciada cada segmento analisado.

O Relatório da CPA 2011 confirma essa diferenciação no nível de participação entre corpo docente, corpo discente e a comunidade externa na elaboração de documentos internos no IFMG como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o PPC. A participação docente é significativamente maior nos colegiados que deliberam sobre as atividades pedagógicas e administrativas referentes ao curso contra um número extremamente baixo de estudantes. O Relatório de 2014 chama a atenção para a necessidade dos documentos

institucionais, dentre eles o PPC, serem conhecidos pelos setores da escola e pela comunidade externa, por meio de canais de comunicação que precisam ser aperfeiçoados. A análise desses documentos, no que se refere à articulação entre o EM e o ET, será apresentada a seguir.

Uma reflexão sobre o conceito de participação proposto pelo filósofo e professor Danilo Gandin (2001), alerta para os perigos que estão por detrás da abertura de espaço para discussões e práticas envolvendo interesse coletivo. Afirma ele que

A participação é, contudo, hoje, um conceito que serve a três desastres extremamente graves: a manipulação das pessoas pelas “autoridades”, através de um simulacro de participação; a utilização de metodologias inadequadas, com o conseqüente desgaste da ideia; a falta de compreensão abrangente da ideia de participação (GANDIN, 2001, p. 88).

Feito esse alerta, fica claro que o planejamento de um currículo só se configura como integrado a partir da participação de vários atores, dentre eles, os estudantes com seus conhecimentos prévios, suas expectativas e necessidades, de forma que possam compreender o meio em que vivem, intervindo nele positivamente. O currículo deve ter “utilidade social” como afirmou Santomé (1998, p. 186), ao possibilitar “o desenvolvimento de diversas aptidões tanto técnicas como sociais, que ajudem os estudantes em sua localização dentro da comunidade com pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias”. A participação efetiva dos estudantes é uma das condições para que o currículo seja integrado.

Em resumo, o que se observou foi uma participação democrática marginal no processo de discussão do EMI porque, como afirmou o economista e professor Rafael de Brito Dias (2011, p. 340), trata-se de uma “política blindada” com participação ainda muito restrita à gestão e parte do corpo docente da escola. Assim como em qualquer outra política pública, a família, os estudantes e as empresas continuam sendo “atores marginais no processo de elaboração dessa política” segundo Dias (2011, p. 239). Portanto, a ampliação da participação democrática no ambiente educacional ainda continua como um grande desafio a ser superado pois, como destacou Dias (2011, p. 169), “defender a garantia da participação de um conjunto mais diverso e abrangente de atores no processo de elaboração das políticas públicas é um compromisso para com a democracia plena, que transcenda aquela de caráter meramente formal” e desastroso como já alertava Gandin (2001).

Da análise dos PPCs, das Atas de Reunião e da memória dos sujeitos sobre a categoria de participação democrática, ficou claro que as políticas educacionais devem ser analisadas como texto e como discurso, considerando que é importante ir além do “espaço para reinterpretções dos profissionais da educação”, proposto por Ball (2011, p. 275). Nesse sentido expresso pelo professor britânico é que, na segunda seção desse capítulo, a memória

dos atores entrevistados será analisada considerando as práticas de integração curricular e interdisciplinaridade dentro do curso objeto dessa pesquisa. Trata-se portando de levantar os desafios apresentados no depoimento de alguns servidores envolvidos com o curso TA sobre a política de articulação entre as partes geral e específica desse curso.

3.2 INTEGRAÇÃO CURRICULAR E INTERDISCIPLINARIDADE

A articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico pode ocorrer pela relação tanto entre as disciplinas, quanto entre seus conteúdos. No primeiro caso, tem-se uma relação de articulação denominada de interdisciplinar e, no segundo, uma relação de conhecimentos, conteúdos e métodos denominada de integrada. Antes de adentrar nos detalhes dessa articulação no interior do curso aqui pesquisado, é necessário reforçar algumas diferenças significativas entre interdisciplinaridade e integração.

Ao falar da “profunda diferença” entre os dois conceitos, a pedagoga e professora Ivani Catarina Arantes Fazenda (2011) assegurou que a integração tem uma abrangência menor que a interdisciplinaridade porque trata de “aspectos parciais” mais diretamente ligados a questões específicas que exigem uma acomodação externa por parte dos sujeitos envolvidos. Já a interdisciplinaridade tem abrangência maior por tratar de uma “mudança de atitude” desses sujeitos após assimilarem aspectos inter-relacionados na realidade a ser investigada.

Essa diferenciação dos conceitos ganha destaque no texto Joanez Aparecida Aires (2011), ao suspeitar que a interdisciplinaridade faz referência à articulação entre as disciplinas acadêmicas dos cursos de nível superior de graduação e pós-graduação, enquanto a integração se refere à articulação entre as disciplinas escolares que compõem o currículo da educação básica. De acordo com essa professora de química,

a Interdisciplinaridade parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa, enquanto que a Integração Curricular parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas escolares, com o ensino médio e fundamental (AIRES, 2011, p. 225, grifo da autora).

O argumento dessas autoras ajuda na compreensão dos limites e possibilidades na diferenciação dos conceitos, bem como seus impactos sobre a relação entre o ensino médio e a formação profissional aqui analisada. Além dos limites da participação democrática apresentados anteriormente, questões de natureza conceitual, operacional, metodológica, atitudinal e cultural influenciaram expressivamente nas iniciativas de articulação entre o

ensino médio e a educação profissional, seja por meio da interdisciplinaridade, seja por meio da integração.

Por meio desses dois conceitos, as perguntas aqui colocadas buscam, na memória dos entrevistados, com algumas alusões aos PPCs, respostas para as seguintes questões: qual a relação entre as disciplinas dos núcleos básico e técnico? De que maneira se articulam teoria e prática no currículo do curso TA? O EMI foi implementado no curso TA? Qual o maior desafio para sua implementação? Que saídas apontar para a implementação do EMI?

3.2.1 Relação Entre os Núcleos Básico e Técnico

Levando em consideração as questões de ordem conceitual observa-se uma iniciativa de interdisciplinaridade em 2002 e algumas alusões à integração curricular e à articulação entre as disciplinas no PPC de 2014. Sem descer aos detalhes de como deveria ocorrer a integração curricular, o documento de 2011 faz uma única referência à articulação dos módulos do curso TA com as bases instrumentais, científicas e tecnológicas para suas respectivas habilitações. Da mesma forma, o conceito de interdisciplinaridade é citado ao se referir aos critérios de avaliação da aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, devendo levar em consideração a elaboração de instrumentos construídos a partir da visão que transcende as limitações das disciplinas.

Após ser citada uma única vez nos PPC de 2002 e 2011 como critério a ser considerado no planejamento e elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem dos estudantes, a interdisciplinaridade assume o *status* de disciplina escolar no interior dos cursos técnicos integrados do IFMG/SJE. Em consulta aos históricos escolares percebeu-se que as disciplinas de “projetos interdisciplinares” e de “psicologia das relações humanas” foram ofertadas pelo curso TA em sua BNC entre 2003 e 2005. Todas as turmas/séries de agropecuária tinham duas aulas semanais de “projetos interdisciplinares” com um único professor. Contrariando a ideia de articulação entre as disciplinas e da não imposição por parte de seus métodos, o professor assumia sozinho a tarefa de criar elos entre elas, por meio da cessão do espaço de suas aulas para apoio aos projetos que envolviam várias áreas. Ou seja, a tarefa era mobilizar os professores para desenvolver atividades comuns em que pudessem articular as diferentes disciplinas por meio dos projetos interdisciplinares. Porém, algumas dificuldades como desconhecimento do funcionamento da EAF, o *status* de professor contratado para essa disciplina, e a falta de adesão dos professores em decorrência disso, dificultaram seu funcionamento tal como deveria ser. Já a disciplina de “psicologia das

relações humanas” tinha duas aulas semanais, somente nas primeiras séries do curso, com a proposta de inserir conceitos da psicologia através de debates sobre assuntos de interesse dos adolescentes. Essa disciplina abordava a importância das relações humanas nos vários espaços institucionais como a família, a escola e o trabalho, com vista a fortalecer a capacidade de interação entre os estudantes. Incluíam-se na pauta de discussão, temas transversais que demandavam conhecimento multidisciplinar como sexualidade, gravidez na adolescência, prevenção ao uso de álcool e drogas, valores morais, direitos da criança e do adolescente, etc. Pela natureza multidisciplinar dos temas discutidos, deveria ser também um ponto de encontro de professores de diferentes áreas, porém, pelos mesmos motivos dos projetos interdisciplinares, a psicologia das relações humanas tornou-se uma disciplina isolada como as outras.

Após o papel de disciplina destacado acima, a interdisciplinaridade transforma-se em uma nova estratégia de aproximação dos conhecimentos no PPC de 2014. “A interdisciplinaridade consiste em estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e transição entre os conhecimentos” de acordo com IFMG (2014, p. 136). O conceito é revisto e tratado como “projetos integrados entre as disciplinas” de forma operacional dentro das práticas interdisciplinares a serem desenvolvidas quinzenalmente pelos professores, sob a orientação do coordenador do curso. Não somente na avaliação, mas também na metodologia de ensino proposta está prevista a interdisciplinaridade das aulas por meio da exposição e experimentação envolvendo os conteúdos, auxiliados por trabalhos em grupo, atividades de laboratório, grupos de estudo e pesquisa, visitas técnicas, participação em palestras e eventos acadêmicos, dentre outros. Além dessas estratégias operacionais, a metodologia conta com práticas pedagógicas definidas como componentes curriculares que devem “estimular a criatividade, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a autoaprendizagem”, segundo (IFMG, 2014, p. 154).

Longe de ser uma atividade impositiva, a metodologia interdisciplinar também não pode ser espontânea, fruto de uma relação frouxa e impensada, estabelecida pelos professores presos em suas disciplinas. Observa-se o caráter metodológico atribuído ao conceito de interdisciplinaridade na seguinte citação:

Pela interdisciplinaridade, o objeto de estudo é abordado de forma integral, estimulando a integração das teorias, dos instrumentos e das diferentes disciplinas, visando capacitar o estudante para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas. Desta forma, propõe-se trabalhar com as estratégias para a realização da interdisciplinaridade e integração dos conteúdos (IFMG, 2014, p. 136).

A citação apresenta maior abrangência para a interdisciplinaridade que se efetiva por meio da prática da integração entre os conteúdos escolares. Conforme mencionado anteriormente, Fazenda (2011, p. 87), refere-se a uma “‘sintonia’ e uma adesão recíproca” entre os conceitos, interdisciplinaridade e integração, de forma que um não se realiza sem a outra. A atitude interdisciplinar ultrapassa as barreiras da disciplina e exigiria o que a autora chamou de “transformação” ao passo que a integração exige “acomodação” no nível dos conteúdos no interior das disciplinas.

A transformação e acomodação dependem da qualificação de todos, o direcionamento da gestão e o envolvimento dos professores e alunos no exercício da integração dos conteúdos e conhecimentos e, conseqüentemente, na prática da interdisciplinaridade. Assim como para o professor de filosofia Hilton Japiassu (1976), para quem esse conceito deve ultrapassar a teoria e ser tratado como prática e como ação, Fazenda (2011, p. 10-11), reforça que a “interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se [...]”. Dessa forma, trata-se de um exercício essencialmente coletivo cujo esforço e responsabilidade são decorrentes de atitudes individuais constantes pois “a interdisciplinaridade é uma questão de atitude de abertura, (...) de coerência, (...) de engajamento (...) em que todo o conhecimento é igualmente importante porque envolve sujeitos reais por meio do diálogo, única condição da interdisciplinaridade” como destacou (FAZENDA, 2011, p. 59).

A ausência de diálogo entre as disciplinas gerou certa dificuldade na organização do currículo interdisciplinar assumido pelos PPCs acima expostos. O distanciamento entre as disciplinas independentes, no interior do curso TA, ganhou destaque na fala dos entrevistados. Mesmo não usando o conceito de interdisciplinaridade, o participante G1 relembra a dificuldade de ser implementada em função da fragmentação das matrizes do curso: “o bloco das disciplinas do ensino médio e o bloco das disciplinas do ensino técnico funcionavam separados e a gente chamava isso de integrado” afirmou G1 (2017, p. 5). A articulação entre as disciplinas era assunto que estava presente na pauta de reuniões, porém encontrava sérias dificuldades na prática, afirmou P1. Segundo ele, “[...] discutíamos muito, porém, tem muito tempo que não se discute mais a questão da interdisciplinaridade” afirmou P1 (2017, p. 3).

Essa articulação surgiu no discurso dos professores e gestores, com *status* diferenciado para as partes geral e específica do curso TA. Segundo o participante G1 (2017, p. 8), “o professor tem que estar muito mais qualificado [...] e sair um pouco da Biologia, da Física, da Química e de seus livros didáticos e entrar numa parte mais aplicada, na prática”. A proposta de integração era “preparar o ensino médio voltado para o ensino técnico” afirmou

G2 (2017, p. 3). Existem “diversas áreas de conhecimento no ensino médio, cada uma fazendo as abordagens dentro da sua área, mas sem uma interação, sem uma aplicabilidade para o aluno quando ele vai lá para o técnico” declarou P2 (2017, p. 3, grifo nosso). O depoimento do participante G4 apresenta o mesmo pressuposto de que os conteúdos de formação geral preparam para a prática. Segundo ele, “o professor que ia dar uma disciplina no primeiro ano, tinha como pré-requisito que o aluno já soubesse detalhes da matemática que ele ia ver no final do ano. Então havia esse descompasso e isso, às vezes, a gente não conseguia resolver” reclamou G4 (2014, p. 7). Nessa mesma direção aponta o comentário trazido pelo entrevistado P4:

eu preciso da regra de três, eu preciso das reações químicas para que o aluno consiga perceber, por exemplo, a reação do calcário no solo, um processo fotossintético, diferenciar uma planta c3 de uma planta c4⁷⁶. Então eu acho que um aluno vai fazer uma aferição, vai usar um manômetro⁷⁷, medir uma pressão, ele tem que ter conhecimentos de física, declarou (P4, 2017, p. 7).

O que se pôde notar como ponto comum no discurso desses participantes foi a função servil atribuída às disciplinas do ensino médio ao trabalhar os conceitos e operações da Matemática, Biologia, Química, Geografia, etc. a serem utilizados na parte técnica. O argumento de um deles é sintomático dessa função de ancila ao afirmar que as disciplinas gerais devem se estruturar de forma verticalizada seguindo “o raciocínio voltado para aquilo que o aluno desenvolve na prática” declarou P1 (2017, p. 3). Porque “um se sustenta no outro, um pratica o outro” concluiu P4 (2017, p. 5). Essa é uma das barreiras a serem superadas para a prática do currículo integrado.

Segundo G2, o trabalho integrado “esbarra na defesa que cada professor cria para sua disciplina” G2 (2017, p. 5). Trata-se de uma cultura disciplinar enraizada no cotidiano da escola, na concepção e na prática do professor, e que demanda muito esforço para “mudar a forma disciplinar de trabalhar os conhecimentos [...] e chegar à prática pelo trabalho interdisciplinar” como declarou (P2, 2017, p. 3). Além disso, o grande número de professores contratados dificulta essa articulação em razão da troca constante do quadro docente da instituição, afirmou o participante G4 (2017). Segundo esse gestor,

A maior dificuldade [...] foi o número [...] reduzido de professores do ensino médio; então a gente tinha que manter uma grade única para os três cursos, para que a gente conseguisse oferta-los. [...]. Faltavam professores efetivos; [...] alguns afastados para mestrado e os que a gente tinha eram contratados [...] (G4, 2017, p. 6-7).

⁷⁶ Tipo de classificação de planta com base na absorção do dióxido de carbono (CO₂) e sua transformação em energia ou alimento responsável pela sobrevivência dos vegetais.

⁷⁷ Instrumento para medir a pressão de fluidos líquidos ou gasosos contidos em recipientes fechados.

A leitura de boa parte desses participantes é compreensível se for considerado seus itinerários formativos percorridos no interior de escolas agrícolas, a formação acadêmica e a atuação nas disciplinas da parte técnica do curso. Eles foram formados no interior do SEF ou sob seus reflexos e pode-se inferir, baseado em Ramos (2008), que assimilaram uma concepção que pretendia transformar a formação geral em instrumento para a formação profissional “como previsto nos cursos profissionalizantes organizados pela Lei n.º 5.692/71 e também como sugerem as atuais diretrizes curriculares nacionais da educação profissional técnica” (RAMOS, 2008, p. 16).

Conforme já analisado em outro trecho da pesquisa, isso é resultado da formação academicista adquirida na universidade com grande influência sobre o trabalho diário do professor que perde a noção da realidade na sua totalidade. Constatou-se que “as disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não propiciavam a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade” como observou Santomé (1988, p. 4) ao tratar da fragmentação da cultura escolar.

A fragmentação dos conhecimentos e sua organização em disciplinas de formação geral e disciplinas de formação específica é marca de uma visão positivista que se impôs no interior da educação profissional, como criticou Ramos (2008). Para desmascarar essa separação, a autora citou o surgimento da máquina a vapor como invenção que desencadeou inovações tecnológicas responsáveis pelo avanço do conhecimento científico: “[...] por vezes, é o processo tecnológico que possibilita o salto científico, nos levando a rever a ideia de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias” afirmou Ramos (2008, p. 14). Essa ideia de que as disciplinas do EM ensinam as teorias e as disciplinas do ET praticam as teorias ensinadas, presente nos relatos citados acima, não encontra apoio no pensamento dessa autora. Segundo ela, “não existe essa separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações” (RAMOS, 2008, p. 14).

Nesse sentido, não há necessidade de uma hierarquia e muito menos de sobreposição entre os conhecimentos na configuração do EMI, “mas sim da sua integração na perspectiva da totalidade” afirmou Ramos (2008, p. 17). Dessa forma, a professora de química concluiu seus argumentos em defesa dos “princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e

da visão totalizante da realidade”, ao analisar o terceiro sentido⁷⁸ do ensino médio integrado: a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Essa concepção dos conceitos aqui analisados está bem definida no documento de 2014, sobretudo, enquanto estratégia de articulação entre as disciplinas do curso TA. Porém, isso não ocorre nos PPCs anteriores. O conceito de integração aparece uma única vez no documento de 2002 ao se referir à organização curricular do curso em que “a modulação no setor agropecuário será estruturada observando-se de forma integrada as bases instrumentais, científicas e tecnológicas que sedimentarão os critérios de pré-requisitos e requisitos essenciais e complementares à sua respectiva habilitação” EAF/SJE (2002, p. 12). Trata-se tão somente da relação entre os conteúdos das disciplinas técnicas, considerando que o texto não faz nenhuma menção à formação geral e mantém a cultura da fragmentação científica e “patológica”, conforme criticou (JAPIASSU, 1976).

Sem grandes avanços na definição do conceito, o PPC de 2011 apresentou também a ideia de integração vinculada às disciplinas específicas e fragmentadas, dando especial atenção ao desempenho satisfatório, requerido pela natureza do trabalho enquanto prática. Mantendo independência e articulação entre as duas matrizes do curso, sua organização curricular se estrutura para formar o profissional com perfil “participativo, crítico e dinâmico, com ampla formação humanística integrada a seus conhecimentos específicos, buscando invariavelmente a renovação de seu saber de acordo com o desenvolvimento científico e tecnológico” IFMG (2011, p. 9). Observa-se a presença de elementos que requerem o desenvolvimento atitudinal considerando o perfil profissional baseado no desempenho pessoal exigido pelo trabalho.

A noção de integração delimitada acima não traz elementos sólidos que articulem EM e EP no curso TA porque se refere apenas à formação específica. A partir de 2014, esse conceito assume a condição de articulação entre as disciplinas por meio de um “projeto integrador” estratégico a ser definido nos PUEs de todas as disciplinas. A ideia parece corroborar a concepção de ensino integrado discutida pelos autores enquanto atividade prática, por meio do qual tem início o processo de conexão entre os conteúdos e posteriormente entre as disciplinas. Inserido dentro do PPC, o PUE não faz nenhuma referência de como a integração deve ser elaborada e praticada. Entretanto, “essa integração não pode ser pensada apenas no nível de integração de conteúdos ou métodos, mas

⁷⁸ Os outros dois sentidos defendidos por Ramos (2008) são: 1º a formação omnilateral e 2º a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica.

basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global” como recomendou (FAZENDA, 2011, p. 11-12).

No que se refere à articulação de disciplinas por meio de seus conteúdos com vista à prática do ensino integrado, observa-se, a partir da fala dos dois entrevistados a seguir, a consciência de que algo precisa ser feito para que o professor se liberte da prisão disciplinar imposta pelos livros didáticos, através de PUEs que possam promover a integração que ainda não existe na realidade.

No nosso entendimento, cada PPC ou cada plano de unidade de ensino, [...] deveria sair um pouco de seus livros didáticos. Por exemplo, a Química para o aluno do ensino médio do curso de agropecuária, deveria ter um programa, um plano de unidade, vamos dizer assim, para o aluno de economia doméstica deveria ser outro plano. Deveria ter uma articulação entre os professores da economia doméstica com os professores de Química e os outros professores do ensino médio também lá da agropecuária (G1, 2017, p. 5).

Porque a proposta dos livros didáticos do ensino médio foge um pouco daquela proposta do técnico. Se eu for trabalhar o integrado com o ensino técnico, então não seguiria aquela proposta [...] que os livros didáticos trazem G2 (2017, p. 5).

A visão conteudista adotada pelos professores do ensino médio por meio da utilização irrefletida do livro didático foi apontada como uma das dificuldades de integração dos conhecimentos no interior do curso, pelos participantes supracitados. O EMI exige o que Santomé (1998) denominava de “compreensão global do conhecimento” e dez anos mais tarde foi tratada como “possibilidade de compreender o real como totalidade”, pela professora Ramos (2008), para além do foco nos conteúdos. Portanto, a fragmentação do currículo em disciplinas é típica de uma concepção transmissiva de conteúdos, vinculada à abordagem empirista e mecanicista focada. De acordo com essa autora

As disciplinas escolares, sendo consideradas como acervos de conteúdos de ensino, isoladas entre si e desprendidas da realidade concreta da qual esses conceitos se originaram, não permitem compreender o real. Sob essa concepção epistemológica, qualquer tentativa metodológica de se realizar a interdisciplinaridade não passará de estratégias para relacionar mecanicamente fatos e conceitos (RAMOS, 2008, p.19).

O trabalho interdisciplinar e integrado depende, portanto, da saída do conforto da “previsibilidade” da unidade disciplinar e lançar-se sobre o estranho, o esquisito, pelo exercício do desprendimento da vaidade individual. Dessa forma,

trabalhar com projetos interdisciplinares consente a participação de todos, pois só se aprende a “fazer fazendo”, os alunos se envolvem no projeto e são motivados a procurarem soluções para os problemas, eles são os construtores do conhecimento, adquirem responsabilidades, e o professor orienta o desenvolvimento interdisciplinar no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, em um projeto interdisciplinar é de fundamental importância nas relações entre as pessoas, os objetos e a natureza (EVANGELISTA; COLARES; FERREIRA, 2009, p. 3-4, *apud* Sampaio, 2015, p. 23).

A citação reforça o caráter pessoal do esforço para a transposição dos limites estabelecidos pelas disciplinas que exige mudança de uma cultura vinculada à ciência. Essa cultura científica tem influência sobre os conceitos de integração e interdisciplinaridade e sobre a forma com que foram abordados pelos documentos analisados. Inspirada em Santomé (1998), Ramos (2008) afirmou que o termo interdisciplinaridade guarda conexão com a “necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos” Ramos, (2008, p. 17). Esse termo serve para explicar a inter-relação estabelecida entre as várias áreas do conhecimento na produção de pesquisa ou resolução de problemas, de forma a preservar a especificidade de cada área. Portanto, a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante rompendo com as fronteiras das disciplinas, claramente identificadas nos PPCs e na memória dos entrevistados. Já a integração refere-se à unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares. A interdisciplinaridade é importante e se faz presente no interior do ensino integrado, porém, a integração não se resume a ela, oferecendo formas de articulação entre teoria e prática, entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Disso decorre que os conceitos de interdisciplinaridade e integração foram adotados enquanto princípio de organização curricular, e não como atividade prática de articulação entre os conteúdos e conhecimentos dentro das disciplinas ofertadas no curso TA. Conforme discutido anteriormente, a ausência de regulação e orientações sobre o ensino médio no interior dos documentos regulatórios do curso dificulta a análise da articulação entre as duas matrizes que o compõem. A partir de 2014, quando as disciplinas do ensino médio passam a compor com a parte técnica a “matriz curricular única” para o curso TA, observa-se uma maior aproximação teórica na articulação entre a última etapa da educação básica e a educação profissional. Porém, ainda se mantém uma formação alinhada com os interesses do mercado em que a integração curricular “objetiva integrar o jovem ao contexto sociocultural atual, propiciando formação que possibilite uma escolha profissional sintonizada com os requisitos técnicos e tecnológicos próprios de sua área de formação” (IFMG, 2014, p. 17).

Nota-se que a integração curricular abordada nessa citação está direcionada à sintonia com o mercado de trabalho, por meio do domínio de tecnologias específicas de uma determinada formação profissional. Não há, portanto, menção à maneira como as disciplinas e os conteúdos devem se relacionar metodologicamente no interior do curso. No entanto, em outras partes, ao se referir à articulação entre formação básica e formação profissional, o texto expõe a preocupação com uma educação que ofereça “as bases para uma formação integral e

adequada às necessidades sociais e humanas”, por meio da concepção do trabalho enquanto princípio educativo (IFMG, 2014, p. 16).

Desta forma, os PPCs e o depoimento dos entrevistados não assimilaram a proposta de uma concepção pedagógica fundada no princípio da integração, mas da simultaneidade entre as matrizes do curso, como assinalaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1.094) ao se referirem ao Decreto nº 5.154/04. Isso pode ser notado na organização e oferta independentes das partes do curso TA ao longo do período da pesquisa. A cientista social e professora Maria José Pires Barros Cardozo (2010, p. 3) revelou que a escola definia a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses imediatos da sociedade industrial. Para essa autora, a participação no aumento da oferta de escolas profissionalizantes era uma farsa da participação democrática, [...], pois as escolas profissionalizantes consistiam num processo de crescente degeneração e faltava-lhes um princípio formativo que articulasse a qualificação técnica e a preparação política e social. Como salientou Aires (2011, p. 7), a integração curricular⁷⁹ se torna inviável se pensada no interior de um currículo disciplinar.

Conforme definiu o Parecer nº 39/2004, é importante deixar claro que, na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única. O que se observou para além da leitura dos PPCs, pela consulta às pastas dos formandos e pelas entrevistas, foi uma formação simultânea com um certificado para cada um dos cursos, impressos em folhas separadas sem nenhuma menção da relação entre ambos.

Confirma-se a constatação de Frigotto *et al* (2014) de que os professores dos IFs apresentam maior familiaridade com o conceito de interdisciplinaridade, com a legislação e pouca clareza na definição e diferenciação dos conceitos trazidos no texto do marco regulatório do EMI. Portanto, “a questão conceitual ainda é objeto de muita interrogação e controvérsia entre professores e gestores, seja pelo estudo insuficiente e conhecimento de seu

⁷⁹ É importante salientar que o artigo 7º alínea “c” da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 inseriu uma nova forma de articulação chamada de concomitante na forma, que equivale à forma integrada mediante acordo de intercomplementaridade entre diferentes instituições. Artigo 8º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser desenvolvidos nas formas articulada integrada na mesma instituição de ensino, ou articulada concomitante em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênios ou acordos de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento desse projeto pedagógico unificado na forma integrada (BRASIL, 2012).

significado, seja pela opção pela proposta gerada no contexto do Decreto n.º 2.208/97” como afirmou (FRIGOTTO *et al*, 2014, p. 15).

3.2.2 Relação Teórico-prática no Interior do Curso

A separação entre teoria e prática e a abordagem da relação entre elas no interior da educação profissional são próprias do sistema capitalista que, valendo-se delas, reproduz sua ideologia de dominação, afirmou o professor de filosofia Dermeval Saviani (2007). Segundo ele, a educação e o trabalho ocorriam no mesmo tempo e lugar em um único evento no qual o ser humano educava-se trabalhando. A manutenção da separação entre teoria e prática ou da hierarquia estabelecida entre elas interessa-se às relações de produção estabelecidas socialmente pelo capital e não comporta a concepção de trabalho como princípio educativo, fundamento do EMI.

Sendo pensado no interior desse sistema, um dos desafios do EMI é colocar-se como estratégia de oposição a essa cisão, reaproximando teoria e prática por meio da integração entre o que ocorre, ao mesmo tempo, no nível do planejamento e no nível da execução. A separação entre ambas não encontra fundamento nem na Lei n.º 9.394/96, nem no Parecer n.º 39/04 que regula o Decreto n.º 5.154/2004, pois esses instrumentos regulatórios da EP rejeitam a dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. Após uma década do marco regulatório do EMI, o Decreto n.º 8.268/14 altera um dispositivo daquele de 2004 e institui, como premissas para a Educação Profissional, “a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática” (BRASIL, 2014).

Utilizando-se da mesma descrição, a referência à indissociabilidade entre teoria e prática foi repetida nos três PPCs tomados para análise, ao discriminar os critérios de avaliação e recuperação da aprendizagem aplicados aos estudantes matriculados no curso TA. Dentre os princípios dessa avaliação está o da “articulação entre teoria e prática, educação e produção, através de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, como destacado pelos PPCs do IFMG (2002, p. 53; 2011 p. 85; 2014, p. 157). O mais recente desses documentos complementa que a metodologia de ensino adotada pelo curso deve estar permeada de uma “abordagem eficiente e adequada, relacionando teoria e prática, formando cidadãos críticos e reflexivos” [...] com o objetivo de “consolidar o processo de construção do conhecimento através do binômio teoria/prática” IFMG (2014, p. 133-134). Essa relação entre os conceitos é inerente às práticas

pedagógicas desenvolvidas como componentes curriculares “visando a construção do conhecimento sustentada na relação teoria/prática, em que as práticas pedagógicas adotadas para o desenvolvimento do curso deverão estimular a criatividade, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a autoaprendizagem” (IFMG, 2014, p. 134).

Por se tratar de uma modalidade de EP com articulação integrada entre EM e ET, cujo objetivo é preparar o estudante para o exercício da cidadania e o ingresso na atividade produtiva, é interessante conhecer a relação entre teoria e prática no interior do curso a partir da vivência e experiência de professores e gestores envolvidos com sua oferta. A pergunta dirigida aos participantes demandava deles uma resposta sobre a relação entre esses dois conceitos no cotidiano do curso: como você avalia a relação teoria e prática no interior do curso TA? Ou, dito de outra forma, como eram tratadas teoria e prática no interior do curso?

Direcionada para cada participante, essa questão exigia certo esforço para buscar na memória as recordações sobre a forma com que eram abordadas teoria e prática no cotidiano do curso na última década. Esses conceitos são abordados pelos entrevistados ao se referirem às aulas das disciplinas específicas no interior das UEPs, às atividades práticas de manutenção dos setores e ao estágio supervisionado. No tocante às aulas, os depoimentos a seguir apresentam preocupação com relação à prática dos conteúdos ministrados em sala de aula, trazendo a ideia de que teoria e prática são dimensões importantes, porém, são tratadas separadamente no processo formativo do estudante.

As nossas salas de aula eram dentro do laboratório [...] e isso propiciava a gente ter o momento de dois horários mais teóricos na sala de aula e imediatamente depois [...] a gente estava no campo, [...] na plantação de quiabo ou de tomate ou de alface. [...] O professor [...] tem dois horários, [...] mas ele tem que se organizar muito melhor para conseguir realmente trabalhar teoria e prática. Porque senão ele vai trabalhar a parte teórica numa semana e daí só na outra semana é que ele vai ver essa turma de novo e então já passou o tempo e etc. (G1, 2017, p. 9-10).

As aulas práticas têm desafios bem diferentes do que as aulas teóricas. O trator pegou uma área lá em que o solo estava bastante úmido e os pneus começaram a derrapar. E aí, eu não falei sobre isso lá na aula teórica. O que o aluno vai ter que fazer? [...] dar um leve na grade fechando ela um pouco para cortar mais superficialmente e, conseqüentemente, reduzir o peso para o trator. É coisa que acontece ali no campo e somente com a vivência que o aluno vai pegando. É a tal da malícia que ele tem que ter na prática. Eu falo muito com eles: na prática ocorre isso aí, já o quadro, aceita tudo (P1, 2017, p. 6).

Então essa integração de teoria e prática existia, sabe, mas na parte técnica do curso e sem acompanhamento integral do professor; não tinha esse acompanhamento e o aluno fazia por si com o auxílio do técnico ou da pessoa que estava lá na horta [...] (G2, 2017, p. 7).

Os desafios são muitos: a teoria e a prática serem casadas, que é o princípio do ensino integrado, é uma das grandes dificuldades [...] (G3, 2017, p. 8).

[...] era uma relação bem positiva, pois os professores preocupavam em fornecer as práticas para os alunos. [...] Então todas as aulas tinham a parte teórica e a parte prática. Alguns professores mais novos não eram tão favoráveis de ter tantas aulas

práticas. Porque as aulas práticas, elas dão muito mais trabalhos para o professor preparar do que as aulas teóricas, principalmente na área de agropecuária porque requeria também uma sincronização com a gestão. Por exemplo, para dar uma aula de máquinas e motores, o professor precisava agendar o trator da escola, que prestava serviço na escola; para isso, ele precisava agendar o tratorista para ensinar para os alunos a fazer uma aração de terra (G4, 2017, p. 8).

Esses relatos mostram a frequente preocupação de gestores e professores quanto às exigências de mais tempo para a prática no núcleo específico do curso. Segundo o participante P4, “a principal das angústias das empresas com relação a esse profissional que ela estava recebendo, [...] era a falta de prática, [...] de habilidade, de manusear, de fazer uma regulagem. Elas afirmavam que nossos alunos eram muitos teóricos” declarou P4 (2017, p. 3). E esse participante ainda reforça que essa angústia levou a reformulação de um novo PPC para o curso TA, bem como da implementação da disciplina de “Atividades Práticas Orientadas”, conforme apontado em seção do capítulo anterior.

Quanto às atividades práticas de manutenção dos setores, tratava-se de plantões feitos por estudantes do curso TA em períodos de férias, durante a semana e também nos finais de semana, afirmou o participante G1. Pelas atividades desenvolvidas nas UEPs em áreas ligadas à parte específica do curso, os estudantes eram certificados com horas de estágio que, em muitos casos, acumulavam mais que o dobro da carga horária mínima exigida. Consulta aos históricos escolares revelaram que um estudante concluiu seu curso de TA, em 2006, com uma carga horária de 1000h (mil horas), superando o mínimo de 360h (trezentos e sessenta horas) previstas no PPC. É possível apontar como causa para esse elevado número de horas de estágio as tarefas assumidas pelos estudantes junto aos setores de produção: “[...] os alunos nos ajudavam ali num momento de aprendizagem e de trabalho [...] associado à aprendizagem. [...] Tínhamos os plantões de finais de semana, plantões de férias [...], além do estágio que era de 360h” afirmou G1 (2017, p. 11). Confirmando a importância do reforço da teoria por meio das práticas nos setores, o participante P1 relembra que os estudantes, “por terem uma vivência maior nos setores nos finais de semana, durante a semana, fazendo as manutenções, saíam mais preparados” P2 (2017, p. 5).

A partir da vinculação ao IFMG, as atividades prestadas pelos alunos junto às UEPs, denominadas de práticas profissionais, passaram por uma reformulação. Por meio da Portaria n.º 288/11 do reitor do IFMG, as atividades práticas de manutenção dos setores, desenvolvidas pelos alunos sob a alegação de aprendizagem prática no exercício de tarefas ligadas ao ofício da profissão devem ser acompanhadas do professor. Esse instrumento visa “estabelecer que as atividades práticas desenvolvidas por alunos do IFMG deverão estar

relacionadas ao conteúdo técnico dos cursos [...] e serem supervisionadas por professores e/ou técnicos especializados e vinculados a programas de estágio, ensino, pesquisa, extensão ou de bolsa atividade”. Determina também que

As práticas não remuneradas de conservação e limpeza de laboratórios de aulas práticas não poderão estar a cargo de alunos, salvo se essas atividades forem indispensáveis à execução de projetos pedagógicos/científicos desenvolvidos pelos mesmos ou como parte integrante de programas de estágios voluntários institucionalizados (IFMG, 2011, p. 154).

Segundo os entrevistados, essa normatização significou o fim das atividades de prática profissional nos setores de produção do *campus*, em razão da dificuldade de cumprir as exigências da portaria por causa da escassez de profissionais com o perfil exigido. Soma-se a isso a política de Assistência Estudantil⁸⁰ em defesa do direito de aprendizagem dos estudantes por meio da prestação de auxílio atividade nos setores, como contrapartida aos benefícios usufruídos do Programa de Assistência Estudantil. Aos poucos os setores de produção (UEPs) foram alterando seu foco, de produção para ensino e pesquisa. A mudança de foco veio acompanhada da reorganização das atividades dos setores e da distribuição de bolsas de auxílio atividade como contrapartida às atividades de manutenção dos setores por parte dos alunos. Sob o pretexto de praticar o que fora desenvolvido durante as aulas, ampliou-se significativamente a oferta de bolsa atividade em vários setores do *campus*. O problema foi que havia pouco vínculo entre as atividades de contrapartida e os conteúdos das disciplinas técnicas, culminando com mais uma carga horária de 10h (dez horas) semanais para ocupar os estudantes, que não viam articulação entre teoria e prática nas tarefas executadas.

Embora não tenha dados sobre o rendimento dos estudantes beneficiados pelo PNAEs, em razão da falta de fiscalização e acompanhamento dessa política de permanência na escola pública, suspeita-se que tenha havido queda no desempenho dos contemplados pelo programa por causa da intensa carga horária do curso, acrescida do tempo para cumprimento da atividade em que era beneficiário dentro do programa de assistência estudantil.

O fim das atividades práticas profissionais no *campus* SJE ocorreu através de um modelo *top-down* instituído pela Portaria nº 24/11 do então reitor num período de campanha à reeleição para a reitoria do IFMG. Nota-se, através da fala de alguns entrevistados, a insatisfação com o fim dessas práticas e a conseqüente queda na qualidade do curso. A

⁸⁰ Instituído no IFMG pela Instrução Normativa n.º 01/2011, o Programa de Assistência Estudantil (PNAEs) “consiste na concessão de auxílios aos estudantes de todos os níveis de ensino presenciais ofertados pela Instituição, compreendendo benefícios voltados para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de promover o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com finalidade de melhorar o desempenho acadêmico e minimizar a evasão” IFMG, (2011).

instituição do PNAEs aumentou a demanda dos estudantes para a prestação de serviços auxiliares nos vários setores, ao aumentar o número de vagas para a prestação de atividades auxiliares. Vale ressaltar que antes do PNAES, os setores onde eram realizadas as práticas profissionais se resumiam às UEPs, à Unidade de Alimentação e Nutrição e os Laboratórios de Informática. Depois, porém, inúmeros setores passaram a demandar a presença de bolsistas do programa para auxiliar na realização de suas atividades internas. Essa prestação de serviço auxiliar contava com a contrapartida que variava entre os vários auxílios baseados em critérios socioeconômicos⁸¹ como moradia, alimentação, transporte, creche, bolsa atividade e assistência à saúde.

Com o fim das atividades profissionais, a carga horária de estágio do curso é reorganizada de forma a atender as exigências da Lei n.º 11.788/08. Essa lei define que como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho [...]” o estágio faz parte do PPC e tem neste documento a definição e os parâmetros para cumprimento de sua carga horária, não podendo ser inferior às 150h (cento e cinquenta horas), definidas pela Resolução CNE/CEB 001/2004. Enquanto oportunidade de praticar a teoria desenvolvida em sala de aula, os participantes citam o estágio como um momento privilegiado de aprendizagem.

O estágio é extremamente importante, principalmente para o curso técnico. O nosso lema aqui era fazer para aprender e aprender para fazer. [...] Assim como no estágio, os nossos alunos eram extremamente importantes para a manutenção da escola, manutenção da fazenda. Tanto é que eles estão colhendo os frutos disso hoje, e eu vou explicar porque. Porque além dele ajudar quando estava tendo aula prática durante a semana, nos ajudava ali num momento de trabalho [...] associado à aprendizagem; ainda tínhamos os plantões de finais de semana, plantões de férias em que os alunos ficavam aqui nas férias (G1, 2017, p. 11).

[...] o aluno tinha mais contato com o setor de produção até porque ele fazia a manutenção do setor [...] que era um laboratório. [...] Uma coisa que era muito criticada é que os técnicos formados anterior a 2011, por terem uma vivência maior nos setores nos finais de semana e durante a semana, fazendo as manutenções, saíam mais preparados [...]. Hoje eu tenho percebido que tem tido muito mais teoria do que a prática. E para o técnico, ele tem que ter teoria, mas o técnico tem que ser prático. [...] É aquilo que eu falei, se ele fica muito na teoria, no campo pode acontecer coisas que é ali no estágio que ele vai se dar conta de que precisa de uma base prática maior (P1, 2017, p. 7).

[...] o aluno tinha que cumprir e então ele fazia lá fora e a gente exigia a documentação e ele teria que trazer pois [...] a gente não tinha acompanhamento lá na empresa não. [...] A empresa era obrigada a ter um técnico ou um [...], ela tinha que ter alguém com formação para receber e assinar essa documentação (G2, 2017, p. 7).

⁸¹ Além do critério socioeconômico, o PNAEs do IFMG conta com outros critérios para a concessão de benefícios: critérios de mérito acadêmico (PIBIC, PIBIT, PIBITEC, PIBIC Júnior, PIBEX, PIBEX Júnior, bolsa tutoria e bolsa monitoria); critérios baseados em necessidades educacionais especiais (por meio do NAPNE); complemento de atividades acadêmicas (visitas técnicas, atividades culturais e esportivas); seguro saúde.

[...] é que ele (o estudante) faz o estágio na área técnica e depende do conteúdo que já viu para que possa ter condições de realizar aquele estágio. Por exemplo, se ele não viu agricultura III não tem como fazer estágio na agricultura III; se ele ainda não viu zootecnia III ele não tem como fazer estágio em zootecnia III (G3, 2017, p. 9).

[...] na minha concepção, o estudante não precisa ter uma disciplina como pré-requisito para seguir para o estágio. [...] Ele vai desenvolver experiência e trazer o conhecimento para quando [...] começar a fazer a disciplina teórica, ele vai ter maior facilidade, porque ele já viu aquilo; na prática, ele já vivenciou P4 (2017, p. 8).

Os depoimentos anteriores abordam o estágio como um momento de aprendizagem e de fixação dos conteúdos administrados durante as aulas da parte técnica do curso. Nota-se que os participantes consideram que a prática é dimensão exclusiva da parte profissional do curso, e deixam transparecer a visão abstrata e apartada da realidade com que se organiza o ensino médio. Observa-se, porém, que os dois últimos depoimentos apresentam diferentes concepções a respeito dos conceitos de teoria e prática. A divergência se revela com relação à necessidade ou não de pré-requisitos para a realização do estágio. A fala do penúltimo participante traz o pressuposto da precedência da teoria sobre a prática, no sentido de que esta se limita à execução daquela enquanto sua extensão. Em outras palavras, que a teoria se transforma em prática no momento real, em tempo e espaço separados e distantes de seu teorizador. De forma diferente, o último depoente apresenta outra concepção assegurando não haver nenhum problema de a prática chegar antes da teoria, sob o pressuposto de que a prática fala por si só, além de oferecer elementos para a teoria.

Sem aprofundar o debate filosófico do materialismo histórico-dialético envolvendo esse par de conceitos, os depoimentos trazem em comum a ideia de que teoria e prática são eventos distintos um do outro e acontecem em momentos separadas. A noção de prática apresentada por ambos os participantes é tributária da pedagogia das competências, ao definir que o estudante seja capaz de mobilizar conceitos e ferramentas na execução de atividades específicas apartadas da teoria.

O distanciamento entre teoria e prática identificado nas aulas, nas práticas profissionais e no estágio guarda coerência com a concepção que separa trabalho intelectual de trabalho manual, numa perspectiva de que aos “teóricos” corresponde atividades abstratas como pensar, elaborar, refletir, planejar e, aos “práticos” incumbem-se atividades de executar, agir e fazer, como afirmou Vera Maria Ferrão Candau (2011, p. 60). A compreensão equivocada dessas dimensões no ambiente escolar dificulta a implementação da “educação tecnológica” redefinida por Manacorda (2007), a partir da releitura dos escritos de Marx. Para Saviani (2007, p. 162), o filólogo Mário Alghiero Manacorda (2007), ao abordar a concepção de “tecnologia e prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão

originária entre trabalho intelectual e trabalho manual que a fábrica moderna exacerba”. Mas tarde, o linguista italiano vai chegar à conclusão de que “toda a pedagogia moderna é, portanto, uma disputa sobre a relação entre teoria e prática, entre a escola do ler e a escola do fazer” defende (MANACORDA, 2007, p. 125).

Essa concepção baseada na separação dos conceitos não favorece a implementação do EMI, que traz como um dos pressupostos a “articulação entre teoria e prática, permitindo ao estudante, ingressar no mundo do trabalho e ainda dar prosseguimento aos seus estudos, contribuindo assim, para a melhoria da educação básica, tendo em vista o ensino médio ser a sua última etapa”, como bem definiu Frigotto (2014, p. 83). Trata-se de uma relação de unidade entre teoria e prática na constituição do ser íntegro e completo preconizado por essa modalidade de ensino.

A partir da análise das categorias teoria e prática, identificadas nas entrevistas, percebe-se uma única concepção de formação humana baseada na *praxis* produtiva e não na perspectiva do trabalho como princípio educativo integrador, defendido por Ramos (2008). Essa *praxis* se apresenta ancorada na centralidade da formação técnica trazida à memória dos sujeitos, cujas raízes são fixadas “no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” como observou Nora (1993, p. 9). Alguns discursos rememoraram o Sistema Escola-Fazenda⁸² (SEF), trazido nostalgicamente ao presente pelos participantes G1, P1 e P4 através de uma memória elogiosa e ufanista.

Os sujeitos indicados anteriormente reforçam a concepção de formação humana destinada ao trabalho na perspectiva do capital, no lugar de formação para a realização humana. A memória sobre as atividades práticas de manutenção dos setores ligados ao curso TA, como as Unidades Educativas de Produção (UEPs), levou os participantes P1, G1 e P4 a um passado de saudosas lembranças sobre a formação prática. Ao se referir à relação entre teoria e prática o participante P1 afirma que o curso técnico “[...] tem que ter teoria, mas o técnico tem que ser prático. [...] Daquela época em que eu também fui aluno e então eu posso dizer de cadeira que me considero ter saído melhor preparado do que os meus alunos hoje”. Ao se referir às aulas práticas, ele reforça que o aluno “[...] tem que ter a teoria e praticar muito para conseguir fazer com que a teoria se torne prática, praticando. [...] Eu acho que o

⁸² De acordo com o manual do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), instituído pelo Decreto-lei nº 616/1969, Escola-fazenda é um sistema que se fundamenta principalmente no desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. É uma escola dinâmica que educa integralmente, porque familiariza o educando com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Portanto, a esse sistema aplica-se adequadamente o princípio “aprender a fazer e fazer para aprender” (BRASIL, 1973, p. 1).

técnico tem que ter mão na massa. Então, só se consegue aprender praticando” (P1, 2017, p. 6).

Nessa mesma direção o participante G1 relembra as atividades práticas realizadas nos setores durante quatro dias por semana de segunda a quinta e de terça a sexta-feira. Segundo ele,

aquilo que a gente abordou na teoria uma hora antes, a gente já ia aplicar aquilo na prática e com acompanhamento. E naquela época os alunos nos ajudavam nas atividades de manutenção e manejo dos setores. E isso era muito bom para eles e era um momento muito bacana de aprendizagem significativa (G1, 2017, p. 9).

Outro participante faz a defesa de sua época de estudante ao recordar também com saudade o período em que o curso TA exigia muita atividade prática dos alunos. Segundo ele,

[...] a teoria é básica e a prática é fundamental, então não tem como desatrelar esses dois componentes. [...] Porque é só quando ele executa quando ele pega a sonda, quando ele pega a ferramenta e executa, é que ele percebe a dificuldade, a densidade do solo, a força que ele tem que colocar (P4, 2017, p. 4).

A recordação dessas atividades práticas transportou esses participantes para o SEF cujo lema era “aprender a fazer e fazer para aprender” ou como lembraram respectivamente (G1, 2017, p. 11) e (P1, 2017, p. 6) “fazer para aprender e aprender para fazer” e “aprender para fazer e fazer para aprender”. Como observou Silveira (2007, p. 6), teoria e prática são “elementos que evocam a memória” dos participantes funcionando como lembrança agradável para uns e inerte para outros. Ao se referir a essa política do MEC, o participante P4 diz que se trata de um “[...] modelo que até hoje permeia todas as escolas, [...] e que foi a base de toda sua estrutura e de toda a evolução que [...] apresentou ao longo desse tempo” (P4, 2017, p. 3). Esse sistema resultou de uma parceria entre a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o governo brasileiro por meio do MEC. Ao discutir os acordos MEC-USAID, Koller e Sobral (2010), afirmam que

o sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, decorrente da implantação de ações do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso – CONTAP II (Convênio Técnico de Aliança para o Progresso, MA/USAID para suporte ao ensino agrícola de grau médio) (KOLLER e SOBRAL, 2010, p. 224).

A paixão por esse sistema, percebida na fala entusiasmada dos entrevistados supracitados, mostra o potencial da parte técnica do curso TA na preparação da mão de obra para atuar nas atividades ligadas à agropecuária. Além da memória saudosista das atividades práticas desenvolvidas pelos estudantes nos setores ligados ao curso e do “momento privilegiado da prática” que isso proporcionava, segundo o depoimento de G1 (2017, p. 10), esses participantes recordam também a demanda das empresas pelos técnicos formados naquele período.

Os efeitos práticos da adoção do SEF podem ser sentidos na forte demanda das empresas e das propriedades familiares para com o profissional formado na Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista (EAF). G1 relata sua percepção sobre a grande importância do curso para a região em razão de sua “alta empregabilidade”. Ao se referir à visita a uma empresa que atua na área florestal ele relembra: “Eu ouvi lá [...] coisas do tipo: eu gosto do técnico em agropecuária na empresa porque ele é pau para toda obra” afirmou G1 (2017, p. 3). Reforçando a importância do técnico para as pequenas e médias propriedades rurais, P1 comenta o papel do técnico na assistência técnica e gerenciamento da atividade produtiva nas fazendas da região.

Dos depoimentos anteriores é possível inferir que a relação teoria e prática embasou o projeto de sociedade ligado aos princípios do SEF, e esses determinaram a organização do curso e a relação entre teoria e prática em seu interior. O foco na produção de bens, serviços e conhecimentos ligados à produção animal e vegetal, em troca de salário, dá a dimensão econômica dos valores assumidos pelo curso. Temos, nesse sentido, uma concepção histórica do trabalho que se refere à “ação do homem no real, apropriando-se de seus potenciais e transformando-o” de acordo com determinadas condições, como definiu Ramos (2005, p. 107). O foco na prática produtiva revela a configuração de um currículo que se ocupou do desenvolvimento de competências profissionais para os trabalhadores que ocupam o nível mais baixo dentro da hierarquia do sistema produtivo, motivado pela atividade prática.

Portanto, a incompreensão da relação entre teoria e prática traz um grande desafio para a articulação entre elas no EMI porque ainda permite a formação de diferentes classes de trabalhadores: os que vão dedicar às atividades predominante intelectuais e aqueles para os quais restam as tarefas majoritariamente práticas. No dizer de Frigotto (2014), restam “cursos que formam trabalhadores intelectuais e cursos que formam trabalhadores instrumentais” (FRIGOTTO, 2014, p. 108).

A formação profissional politécnica crítica da separação entre pensar e fazer, entre o todo e as partes, entre o trabalho na sua forma intelectual e física, tem a interação entre a teoria e a prática como um de seus fundamentos. Nesse sentido, Frigotto (2003) afirma que

Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinados nem pela unilateralidade da teoria (teorismo), nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas na unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela *praxis* (FRIGOTTO, 2003, p. 180).

Portanto, a dualidade estrutural denunciada pela pedagoga Acácia Zeneida Kuenzer (2005), deve ser superada com a reestruturação do papel da escola em buscar uma

reaproximação entre teoria e prática de forma a promover a formação integrada, privilegiando o exercício autônomo do estudante enquanto cidadão e também enquanto sujeito produtivo. Nesse sentido, Ramos (2012, p. 39-40) afirma que o EMI deve contemplar “[...] uma perspectiva consistente para a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna”. Como criticou Saviani (2007), a relação entre a educação enquanto teoria e o trabalho enquanto prática parece não ter sido abalada nem transformada para servir-se ao propósito da formação integrada.

3.2.3 Desafios da Articulação

Dentre os desafios apresentados pelos entrevistados para implementar o EMI por meio da articulação entre as disciplinas dos núcleos básico e específico são citados: a falta de qualificação dos gestores e professores, a resistência à mudança, a pouca abertura à participação democrática, o excessivo número de disciplinas e carga horária, bem como a ausência de uma política institucional nacional de orientação sobre o EMI. Cabe aqui destacar três questões propostas aos participantes, que versam sobre a) a articulação ou não entre o EM e o ET, b) o maior desafio dessa articulação e c) e que saída apontar para substituir o ensino fragmentado pelo ensino integrado.

À primeira pergunta que questionou se o EMI havia sido implementado no interior do curso TA a resposta foi negativa, tanto entre os documentos, como analisado no capítulo anterior, quanto entre os entrevistados. Os trechos abaixo são parte da transcrição das respostas às dúvidas sobre a prática da integração entre o EM e o ET:

Mesmo [...] com a anuência dos diretores de ensino e da coordenação pedagógica que fazia essas reuniões, [...] na prática era difícil concretizar essa integração, [...] mas depois que integrou, pouca coisa mudou. Isso é de fato (G1, 2017, p. 4, 5).

Embora a gestão da EAF apoiava, através do DDE, não foi possível a integração em razão da reação contrária de alguns docentes: porque a gente sentia muita resistência por parte de alguns professores [...] da parte média do curso (P2, 2017, p. 3, 4)

Mas essa integração em si mesma, ela não existia e eu arrisco dizer que até hoje não existe. [...] É algo muito difícil [...] fazer realmente essa integração. [...] Então, realmente nem projeto não tinha, nem no papel ele foi integrado, foi só no discurso mesmo, [...] só no nome que ele foi integrado (G2, 2017, p. 3).

Na verdade, essa integração ocorreu no papel. [...] Porém, uma coisa é o papel, as concepções, a legislação, outra coisa é a realidade (P2, 2017, p. 9).

Então a gente incentivou os projetos interdisciplinares, de forma a envolver vários conteúdos e professores; foi o máximo que a gente conseguiu (G3, 2017, p. 7).

Percebi que a gente tinha que fazer uma reformulação do curso porque no momento ele não era integrado e continuava concomitante; havia um projeto e não um curso

novo [...]; algumas foram extintas, outras incluídas, mas não havia integração entre as disciplinas do médio e as disciplinas do técnico (G4, 2017 p. 3).

Não, pois precisava-se de maior proximidade e isso não se efetivou (P4, 2017, p. 7).

Os relatos desses sujeitos reforçam a posição de Rua e Romanini (2013) quanto à complexidade de uma política pública, desde sua elaboração até sua execução: “uma política pública pode simplesmente não chegar a ser implementada, ora pela reação de interesses contrariados, ora pela reação ou omissão dos agentes públicos envolvidos, ora pela reação ou omissão até mesmo dos seus possíveis beneficiários” afirmaram Rua e Romanini (2013, p. 105). Não se trata de uma reação contrária dos destinatários dessa política pública, até porque são beneficiários e não participam efetivamente dos debates sobre o assunto – conforme foi discutido no capítulo anterior – e reconhecido pelos próprios depoentes. As lembranças trazidas à memória parecem apontar indícios de uma postura desinteressada e inerte em razão do desconhecimento da nova proposta de ensino integrado por parte dos entrevistados.

As respostas dos participantes apontam algumas iniciativas de implementação dessa modalidade de ensino, reconhecendo certo esforço de articulação entre as disciplinas por meio do incentivo na elaboração de projetos interdisciplinares desenvolvidos sob a coordenação dos próprios professores. Gestores e corpo docente reconhecem a importância do EMI para a formação omnilateral do estudante, porém, ambos apresentaram dificuldades como a falta de qualificação e a visão disciplinar e fragmentada que permeia a cultura escolar.

Essa fragmentação é apontada como um dos desafios para a articulação horizontal entre as partes do curso. A pulverização dessa cultura escolar desencadeia a dificuldade do trabalho interdisciplinar e integrado identificado na memória dos entrevistados, em razão da visão docente presa aos limites da disciplina escolar. Portanto, coloca-se aqui a segunda questão dessa subseção: qual o maior desafio para a implementação do EMI dentro do curso TA? Os fragmentos a seguir apontam os principais desafios enfrentados por essa política pública, na visão dos participantes:

[...] a falta de preparo dos gestores de fazer a proposição no sentido de que isso ocorra de fato. Veio “de cima para baixo” e a partir de agora é integrado. [...] O professor tem muita dificuldade com o novo, resistência a ele, [...] medo e não quer sair da zona de conforto porque ele já tem as aulas preparadas há algum tempo. [...] Acho que a gente só vai conseguir realmente integrar quando estivermos bem preparados (G1, 2017, p. 4, 5, 13).

[...] a gente sentia muita resistência por parte de alguns professores [...] da parte média do curso (P1, 2017, p. 3, 4).

[...] eu acho que a maior dificuldade é o diálogo, é a interação entre um e outro; entre a disponibilidade de um e de outro, sabe! [...] se a gestão quiser abraçar realmente, ela faz, teria feito, mas teria que ser forçando a barra [...] porque a aceitação é muito difícil por parte do professor. Porque [...] incomoda sabe! Eu já

estou acostumada a dar minhas aulas, eu já tenho minhas aulas prontas do ano passado, [...]; se eu for fazer integração tudo está perdido (G2, 2017, p. 4).

[...] penso que ainda o maior desafio da integração seja a questão da atuação docente. [...] O professor que a vida inteira lecionou a disciplina dele, de repente, tem que mudar o jeito de trabalhar, a metodologia, a abordagem, o conteúdo, é um desafio enorme (P2, 2017, p. 6).

A integração é muito complexa. Os próprios professores resistiram a esse pensar como um todo, sabe, a sair do seu quadrado. [...] Eles resistem porque acham que o tempo não é suficiente, que a carga horária é muito pesada, que o aluno não tem tempo (G3, 2017, p. 3, 4).

A maior dificuldade não foi de infraestrutura, mas de número de professores porque se tivesse o número suficiente de professores [...], era possível criar um curso específico para cada uma das áreas que a gente trabalha aqui no *campus*. E aí, por causa do número reduzido de professores do ensino médio, tinha que manter a grade única para os três cursos, para que a gente conseguisse oferta-lo (G4, 2017, p. 6).

[...] como desafio para a gente conseguir uma ação mais efetiva, seria uma ação de gestão, [...] porque não pode deixar solto, tem que ser uma ação da instituição [...] e, necessariamente, contar com o envolvimento de todos nesse processo: técnicos administrativos, professores, terceirizados, porque [...] nosso produto fim – a educação e o ensino de qualidade – precisa de todos esses pares [...]. Muitas das vezes, o que a gente percebe é que professores com dedicação exclusiva não se dispõem a trabalhar todos dos dias da semana [...]. Então às vezes, a instituição preocupa muito com cada docente, com cada técnico administrativo e não pensa na instituição como um todo [...]. Aí ela atende a necessidade do docente o do técnico administrativo, mas não penso no ponto mais importante, o ensino (P4, 2017, p. 6).

Os trechos supracitados deixam claro que os vários desafios elencados por gestores e professores têm nos recursos humanos seu ponto focal. Seja pela quantidade, quase sempre em número insuficiente, seja pela qualidade, em razão da falta de investimentos em tempo e recurso para qualificação, observa-se desmotivação, desinteresse e até desconfiança com relação à proposta de integração. Parece haver o que se pode denominar de um jogo de “empurra-empurra”⁸³ em que os principais atores não compreendem que o EMI necessita, como declararam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), do envolvimento da comunidade escolar: gestores, pedagogos, professores, empresas, estudantes e seus familiares. Não se trata de responsabilidade exclusiva da gestão nem do corpo docente, mas de ambos mediados pelo esforço em torno do debate e da prática dessa modalidade de ensino.

Nota-se a reivindicação do protagonismo do corpo docente na prática da proposta de ensino integrado, planejado e orientado pela instituição. Há entre os entrevistados certa expectativa quanto à direção dos trabalhos conduzidos pela gestão, que, por sua vez, responsabiliza o corpo docente pela inércia quanto à iniciativa em torno do trabalho integrado. Respondendo sobre os maiores desafios da articulação entre o EM e o ET, alguns

⁸³ O professor Carlos Roberto Jamil Cury (2008, p. 217) utiliza-se dessa expressão ao se referir ao jogo entre o Imperador e os governantes das Províncias na América Latina e no Caribe, ao discutir sobre a educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/educacao_escolar_exclusao_destinatarios.pdf> Acesso em: 31 out. 2017.

participantes apresentaram opiniões diferentes sobre o que tem dificultado a prática do currículo integrado em torno do curso TA:

[...] é a questão talvez da falta de preparo dos gestores, dos próprios professores, falta de qualificação para trabalhar isso. Com certeza aconteceu isso e acontece até hoje: a falta de preparo dos gestores de estar fazendo a proposição no sentido de que isso ocorra de fato (G1, 2017, p. 5).

[...] na verdade eu não posso dizer assim que seria o professor, eu acho que seria a dificuldade mesmo dessa articulação; eu acho que a maior dificuldade é o diálogo, é a interação entre um e outro; entre a disponibilidade de um e de outro, sabe! Porque a gente tem que trabalhar de acordo com o objetivo dessa instituição, desse ensino e que não tem isso bem delineado (G2, 2017, p. 11).

Gente, qual que é o nosso objetivo? [...] Aí os professores voltavam as perguntas para a gente: [...] qual que é o objetivo nosso? É formar o estudante para que ele tenha o seu próprio negócio, seja um empreendedor na área do agronegócio ou para que ele dê prosseguimento aos seus estudos? Então, a gente não tinha a resposta, como a gente não tem até hoje. [...] Integrar é muito complexo (G3, 2017, p. 11).

[...] a gente até iniciou um trabalho de visita a outras instituições para ver como funcionava a integração porque a gente realmente não sabia como articular a parte técnica com o ensino médio. [...] A gente queria alguma escola que estivesse isso funcionando; comecei a ler alguns artigos e percebia a grande dificuldade, mas não tinha um caminho para ser seguido (G4, 2017, p. 3).

A fala dos entrevistados revela algumas das dificuldades enfrentadas pela gestão quanto à qualificação e à falta de orientações legais para prática do ensino integrado. Os dois fragmentos intermediários chamam a atenção para um dos maiores desafios a serem superados pelo ensino integrado, traduzidos por Ciavatta (2012) como um “projeto de sociedade” e por Ramos (2008) como uma “concepção de formação humana”, na definição da finalidade do curso.

A questão da identidade do ensino médio e da educação profissional não é um problema exclusivo do *campus* SJE, mas é uma pauta comum nos IFs. Segundo a cientista da educação e professora Nora Rut Krawczyk (2011, p. 752) não é possível falar da perda de identidade do ensino médio porque “na verdade ele nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional”. A preocupação apresentada pelos professores coordenados pelo participante G3 está presente nos debates sobre as funções dessa modalidade de ensino no Brasil. Portanto, como demonstrado anteriormente pela Figura 18, outro grande desafio apontado vincula-se à questão institucional envolvendo uma grande carga horária e um elevado número de 32 (trinta e duas) unidades curriculares ao longo do curso, distribuídas em 19 (dezenove) disciplinas destinadas à formação específica e 13 (treze) destinadas à formação geral:

Sempre foi fato da carga horária do curso TA ser elevada, sendo muito além do mínimo [...] porque tínhamos uma preocupação muito grande com a formação técnica do estudante. [...] Houve uma mudança em que passamos a ter praticamente todas as disciplinas do ensino médio nas três séries. Isso também teve um aumento

da carga horária [...] e a gente percebia que os alunos ficavam praticamente sem nenhum horário vago durante a semana [...] (G1, 2017, p. 8).

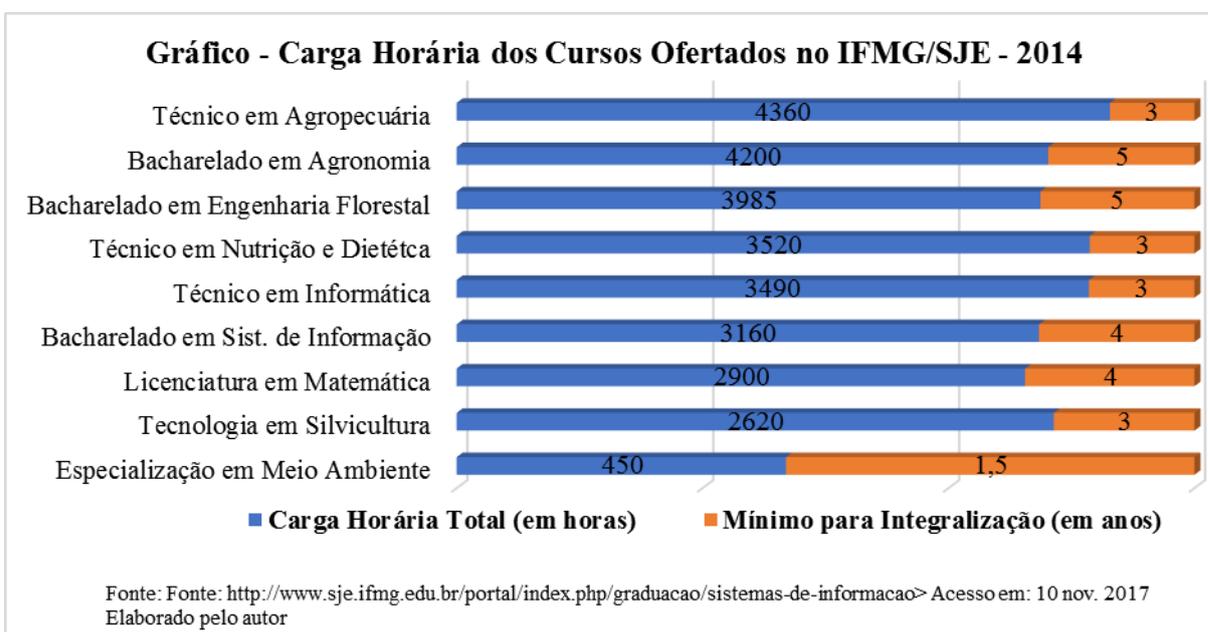
Então a gente percebe que o aluno sofre muito com isso aí. Eu vou dar exemplo do aluno que está no segundo ano [...] com dezenove disciplinas (P2, 2017, p. 4).

[...] sobre essa questão da carga horária, a gente discutiu muito isso na reformulação da matriz curricular onde quem define são os professores do curso técnico [...] O aumento da carga horária sempre passou com a melhor das intenções para realmente formar um profissional bom, um técnico que vai fazer a diferença lá fora. [...] A gente sabe que não é isso que vai fazer o menino ser bom ou ruim, enchendo ele de disciplina, de carga horária, mas, ninguém abre mão da disciplina (G2, 2017, p. 5).

Uma situação muito complexa era o dia de visita técnica: [...] ele (o professor) deu a teoria e gostaria [...] que o estudante fizesse uma visita técnica, porém, [...] o estudante ia nessa visita e teria que reagendar uma prova. A gente fazia, a gente tentava fazer as adequações, tudo o que a gente podia fazer, a gente fazia, como é feito até os dias de hoje. Mas não é fácil exatamente em função [...] da carga horária. O estudante não tem tempo [...] pois o horário dele é muito engessado; [...] Então, imagina que se ele saía um dia para visita técnica acabava se prejudicando nas outras disciplinas. Então ele tinha que fazer um rearranjo todo lá no departamento com os professores e o professor tinha que dá aquela prova num outro dia e a atividade ele reagendava para dar oportunidade para o estudante (G3, 2017, p. 8).

Resta apontar que além do foco na formação conteudista revelada pelo exagerado número de disciplinas dos núcleos básico e técnico, outro grande obstáculo para a articulação proposta pela política do EMI está posta em termos da excessiva carga horária para o curso TA. A fala dos participantes supracitados confirma o que o gráfico a seguir apresenta de forma comparativa através dos números referentes à carga horária e ao prazo mínimo de integralização do curso TA, como mostra a Figura 23 abaixo.

Figura 23 – Gráfico: Carga Horária dos Cursos



O gráfico (FIG. 23) elaborado a partir dos PPCs dos cursos ofertados atualmente no IFMG/SJE, corrobora a percepção dos entrevistados sobre a carga horária excessiva do curso TA e, em contrapartida, o tempo reduzido para sua integralização. Uma rápida observação dos números permite perceber que o estudante precisa cumprir o total de 1.400h (mil e quatrocentas horas) de aulas durante o ano. Essas aulas devem ser organizadas em 40 (quarenta) semanas letivas onde o tempo é dividido para atender as provas, exames, eventos, viagens, imprevistos e etc. Toda essa agenda precisa ser definida em uma média de 7 (sete) horas de aulas por dia, distribuídas em horários de 45 (quarenta e cinco) minutos para cada aula. O resultado é o que os participantes apontaram como “entupimento” dos estudantes, que precisam cursar entre 15 (quinze) e 19 (dezenove) disciplinas semanais, ao longo de 9 (nove) ou até 12 (doze) aulas por dia.

Ao final do prazo mínimo de integralização, deverão ser cumpridos pelo menos $\frac{3}{4}$ (três quartos) ou 75% (setenta e cinco por cento) do total de 5.600 (cinco mil e seiscentas) aulas do curso TA. Mesmo considerando que o estudante tem o direito de faltar às aulas em até 25% (vinte e cinco por cento) do tempo, para ser aprovado ele precisa estar presente em 4.200 (quatro mil e duzentas) aulas, e adquirir o mínimo de 60% (sessenta por cento) de rendimento em cada uma das 32 (trinta e duas) disciplinas cursadas durante o curso.

Ampliar o calendário letivo de 200 (duzentos) dias anuais poderia minimizar a pressão do volume de aulas sobre docentes e discentes, porém, isso implicaria em colocar em risco a segurança jurídica de direito adquirido na área trabalhista, como as férias regulares de 45 (quarenta e cinco) dias anuais, conquistados a duras penas pelos professores. Mas o tempo mínimo de integralização de 3 (três) anos não poderia ser ampliado para 4 (quatro) anos como sugere o Parecer 39/04? Chegou-se a debater essa ampliação de um ano no PPC do curso TA? Essas perguntas buscavam resposta sobre a movimentação do corpo docente, da gestão e da comunidade externa quanto à possibilidade de ampliação do prazo do curso. Entre desconversa e fuga do debate sobre o desafio apresentado, os participantes responderam que:

Não me lembro não. As discussões internas ocorreram com os professores do técnico; agora, o envolvimento da comunidade externa eu acho que não teve essa questão não (G1, 2017, p. 6).

Um ano a mais, não. Não houve discussão não. Que eu me lembro não. Se houve, eu não participei (P1, 2017, p. 5).

Eu lembro que teve essa discussão sim, mas abortamos isso logo de cara. [...] A discussão foi verbal (G2, 2017, p. 8).

Tenho dúvidas. Não sei (se funcionaria). Num primeiro momento, eu penso que uma revisão da matriz curricular do curso técnico em agropecuária revendo a necessidade dessas disciplinas e reajustando carga horária, eu apostaria primeiro nessa opção. [...] O modelo concebido no país, de uma forma geral, é o ensino médio em três anos (P2, 2017, p. 7).

Será que estender o prazo resolveria? Eu não vejo como uma solução para a integração. [...] Aumentar mais um ano, mas é para integralizar ou para aumentar conteúdo? [...] Realmente a gente tem que pensar muito e trabalhar muito. Trabalhar a questão das matrizes, das disciplinas, do conteúdo... (G3, 2017, p. 3).

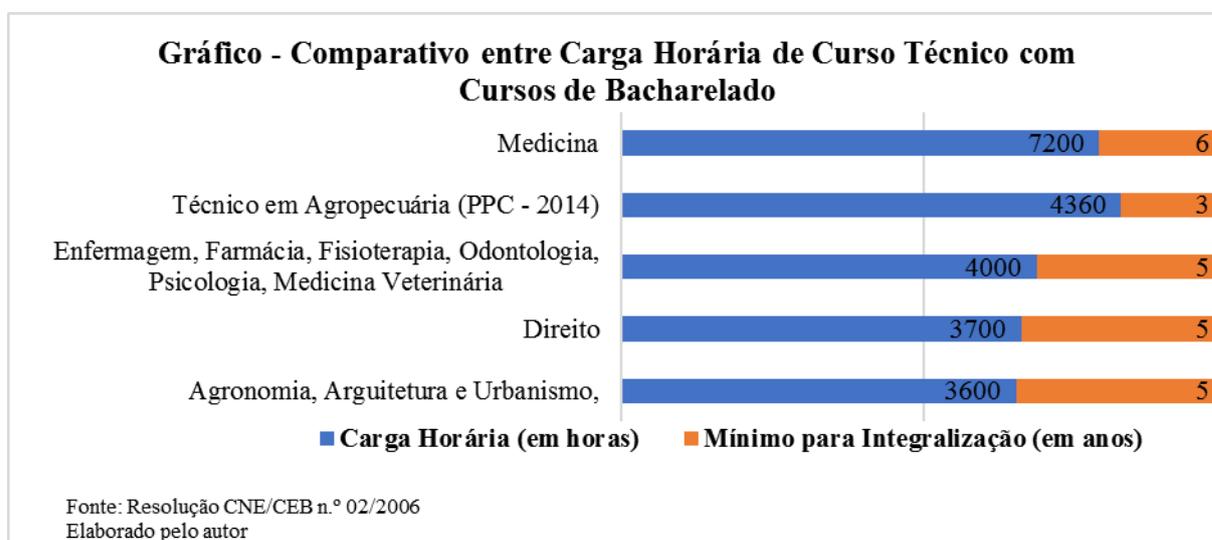
Não. A gente não pensou justamente por causa desses problemas do corpo docente (do ensino médio) que estava escasso, tinha número reduzido (G4, 2017, p. 8).

[...] quando a gente trabalhou na reformulação do projeto pedagógico [...] a gente foi nas discussões, nas reuniões, às vezes separadamente, tentando dá uma enxugada em algumas áreas sim; [...] fazer um certo enxugamento da parte específica, eu acho que é válido, eu acho que a gente acaba sendo mais competitivo [...] (P4, 2017, p. 8).

A leitura para além dos fragmentos das falas dos entrevistados relacionados acima, nos leva a observar o incômodo que o debate sobre a integração entre as disciplinas dos núcleos básico e específico e, sobretudo, a respeito da reorganização do calendário, provocou entre os participantes. A autorreflexão e a avaliação dos procedimentos e métodos de ensino, em outras palavras, a mudança para uma “atitude interdisciplinar” necessita envolvimento e uma postura de abertura do professor como apontou (FAZENDA, 2011).

Tal abertura deve se iniciar pela revisão e reformulação do tempo destinado ao curso ora investigado. Para chamar a atenção de gestores e corpo docente para refletir sobre o assunto, a Figura 24 a seguir apresenta uma comparação entre os números da carga horária e da duração real do curso TA em 2014, de um lado, e os números da carga horária mínima ideal para os cursos superiores, de outro. Esses cursos, assim como os cursos técnicos, “para o bem e para o mal’ têm caráter profissionalizante”, afirmou (RODRIGUES, 2005, p. 263).

Figura 24 – Gráfico: Comparação da Carga Horária dos Cursos



Pela observação do gráfico anterior (FIG. 24) é possível perceber o excedente da carga horária destinada ao curso TA em relação ao tempo mínimo, compreendida entre 3.000 (três mil) e 3.200 (três mil e duzentas) horas, destinadas para a educação profissional técnica de nível médio, na modalidade integrada, orientada pelo Parecer n.º 39/04. No ano seguinte, a primeira resolução envolvendo a matéria reforça essa orientação e define as cargas horárias mínimas de 3.000, 3.100 e 3.200 horas para os cursos técnicos definidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos respectivamente com 800, 1.000 e 1.200 horas. Para o curso colocado sob análise, sua carga horária total de 4.200 horas supera em 31,25% (trinta e um vírgula vinte e cinco por cento) o tempo mínimo regulamentado para o EMI. Essa preocupação focada no elemento quantitativo das disciplinas e seus conteúdos revela o desalinhamento do curso TA com a proposta de EMI em razão da incompreensão do real sentido dessa modalidade de ensino.

Após a confirmação de que o EMI não foi implementado na prática docente em torno do curso TA em função dos desafios que enfrentara, os participantes foram perguntados sobre que saída buscar para a prática dessa modalidade de ensino. A terceira questão solicita aos entrevistados fazer a indicação de pelo menos uma saída para a concretização do EMI:

Eu acho que as pessoas estando mais qualificadas, mais entendidas do assunto, essa resistência talvez vá diminuir e a gente tenha possibilidade de realmente fazer essa integração. [...] a integração não pode ficar por conta de cada um, mas tem que ser institucional (G1, 2017, p. 6, 13).

Eu acho que teria que ser institucional. [...] o professor leva isso e é a gestão que teria que assumir a discussão e a dianteira. Porque a educação é uma coisa em que você tem que estar sempre em discussão. [...]. Todo ano, porque não tem receita. Tem que ir trabalhando (P1, 2017, p. 11).

Indiretamente G2 aponta que seria por meio institucional a saída para a implementação do EMI: se a gestão quiser abraçar realmente, ela faz, teria feito, mas teria que ser forçando a barra (G2, 2017, p. 4).

[...] eu vejo que o protagonista do processo é o professor, entretanto, eu acho que para que de fato tenha um resultado satisfatório é preciso que a gestão escolar, a gestão acadêmica, a parte pedagógica esteja aí liderando esse processo, esteja à frente desse processo, seja na forma de projeto, em outras formas, mas que o *departamento de ensino esteja capitaneando*, esteja fazendo ali a gerência, o elo de ligação. [...] Minha experiência me mostra que [...] se o departamento de ensino não institucionalizar, não dar as coordenadas, não liderar, não funciona porque no dia a dia cada professor acaba envolvido com as suas questões (P2, 2017, p. 6).

[...] é institucional e também é da prática docente. Então, tem que ter realmente dedicação, maior afincamento da institucional e do professor e até do estudante. Esse, ao entrar na instituição, deve saber que o curso é integrado (G3, 2017, p. 5).

[...] eu penso que o ideal seria partir dos professores, porque é o professor que conhece o seu conteúdo e ele sabe qual o conteúdo que é necessário para que ele prossiga com seu material. Mas isso não ia acontecer [...] porque existia uma grande reação contrária dos professores em discutir o tema. Eles achavam que era [...] perda de tempo, então tinha que partir da gestão e ser institucional (G4, 2017, p. 5).

[...] criar um ambiente comum para todos os coordenadores para que haja diálogo, maior proximidade [...]; momentos específicos na semana para todo mundo sentar [...] e aproximar mais as áreas. [...] A presença dos coordenadores juntos no mesmo espaço [...] para momentos de reunião, momentos pedagógicos, quinzenais ou mensais [...], formais e informais (P4, 2017, p. 7).

Há pontos comuns nas respostas elaboradas pelos participantes ao apontar o que consideram um pontapé inicial para vencer a resistência à implementação do EMI em torno do curso pesquisado. Se por um lado a execução de uma política pública deve seguir o modelo institucionalizado de alto a baixo, denominado de *top-down* por Rua e Romanini (2013), seja por iniciativa administrativa ou pedagógica, por outro lado, há também a indicação do professor como protagonista que deve se envolver com o processo de integração do ensino. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 16) afirmaram que as pesquisas sobre a implementação do EMI apontam indícios de que “ainda não houve preparação dos professores para atuarem de acordo com a proposta da formação integrada no ensino médio e na educação de jovens e adultos”. Disso decorre sua resistência a essa modalidade de ensino cujas causas o autor apresenta como:

(i) a forma impositiva como é apresentada; (ii) a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas avessas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória com base na crítica à sociedade de mercado; (iii) o desconhecimento conceitual; (iv) a falta de condições materiais; (v) a carência de gestão e de participação democrática nas instituições; (vi) a dificuldade de envolvimento dos professores temporários, com vínculos precários de trabalho e de compromisso com as instituições (FRIGOTTO *et al*, 2014, p. 16).

Acredita-se não ter nesse caso nenhuma contradição, mas concepções que se diferenciam e se complementam em torno da ideia de que algo precisa ser feito por gestores, professores e estudantes para a prática da integração entre EM e ET. Independente do ponto de partida da proposta de integração, ela deve contar com elementos como: “a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e formação específica; a articulação da instituição com os alunos e os familiares; e o exercício da formação integrada como uma experiência de democracia participativa” como defendeu (CIAVATTA, 2012, p. 98-102).

Como consequência desta exposição de desafios, é possível inferir que a ideia de integração que permeia a narrativa dos sujeitos parece filiar-se à concepção atitudinal adotada por Fazenda (2011), quando se refere ao desprendimento do professor com relação à sua visão focada na disciplina e no conteúdo. Para superar essa visão e cumprir o objetivo de formar o ser humano na sua integralidade, a formação integrada no ensino médio profissional, como recurso de superação da dualidade instalada no sistema educacional brasileiro deve cumprir um papel humanizador e reestabelecer a articulação entre o EM e o ET. O depoimento dos

participantes aponta fortes limitações quanto ao cumprimento dos pressupostos defendidos por Ciavatta (2012) para a concretização da formação integrada:

a) a existência de um projeto de sociedade; b) manter, na Lei, a articulação entre ensino médio de formação geral e a educação profissional; c) a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e formação específica; d) articulação da instituição com os alunos e os familiares; e) o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa; f) resgate da escola como um lugar de memória; g) garantia de investimentos na educação (CIAVATTA, 2012, p. 98-102).

Como salientou Santomé (1998), a proposta interdisciplinar tem dentro do campo das disciplinas sua origem e seus pressupostos. A forte vinculação ao modelo disciplinar de organização dos tempos e espaços escolares, constitui um dos maiores obstáculos para gestores e professores filiarem-se a uma nova visão de ensino baseada no currículo integrado. Não há, portanto, uma articulação clara entre as disciplinas e seus conteúdos em razão da inadequada apropriação dos conceitos de interdisciplinaridade e de integração. Portanto, os depoimentos revelam de forma unânime que o EMI não foi implementado em torno do curso pesquisado, reforçando a ideia de *policy enactment* desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016) em que os atores precisam conhecer bem o conteúdo da política pública educacional antes da sua encenação na realidade.

Para concluir, porém sem esgotar as possibilidades de reflexão, observou-se que há uma relação de poder entre as duas matrizes do curso, e que os documentos dedicaram mais espaço e tempo na definição e regulação das disciplinas técnicas em detrimento daquelas destinadas à formação humana, conforme foi mostrado pelo gráfico da Figura 18. Há uma clara demarcação de espaços de poder na disputa entre formação geral e formação específica no interior do curso TA, como se pode notar nos depoimentos sobre integração a seguir. “E isso é trabalhoso. Então é muito mais cômodo para o professor do ensino médio, ah [...] eu vou trabalhar desse jeito independente do curso” (G1, 2017, p. 5). Entre preparar para o ensino superior e para o trabalho, “eu sempre defendo que o aluno não tem que ser preparado para o mercado; [...] tem que dar valor ao médio porque é ele que [...] não vai deixar o menino ser explorado pelo capital” (G2, 2017, p. 6). Defensores dessa postura, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 16), afirmaram que “o ensino médio de qualidade seja a base e a educação profissional uma profissão”. Há, portanto, no currículo do curso um “dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” como afirmou o pedagogo e professor Antônio Flávio Barbosa Moreira (MOREIRA, 2007, p. 22).

Assim como Ball, Maguire e Braun (2016) recusaram a ideia de que as políticas públicas são implementadas na prática tal como desenhada no contexto das influências e de sua textualização, as entrevistas revelaram a resistência de professores e gestores quanto à encenação da política definida de forma verticalizada para o EMI. Aqui essa modalidade de ensino não foi nem interpretada nem traduzida e, muito menos, recriada pelos atores responsáveis por sua prática. Complementando o que afirmou Mainardes (2006, p. 53), os atores não são neutros diante das políticas públicas. Mesmo quando escolhem não participar, ainda assim assumem uma posição que “tem implicações para o processo de implementação de políticas”, seja de forma ativa ou passiva.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

As palavras que encerram essa dissertação de mestrado cujo título é *Ensino médio integrado: desafios da articulação com a educação profissional no IFMG/SJE* não podem ser definitivas nem tampouco prescritivas do *modus operandi* do curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo IFMG/SJE, objeto dessa pesquisa. Seria um contrassenso, dar como encerrado o estudo e apresentar qualquer tentativa de tecer um manual que roteirizasse as saídas para superar a desigualdade estrutural da educação profissional, considerando somente a perspectiva do investigador, sem abrir para o diálogo e a participação dos principais atores sociais responsáveis pela implementação, ou como querem Ball *et al* (2016), pela encenação do EMI.

O que se propôs nesse trabalho foi, após o esforço físico, intelectual e emocional exigidos pela pesquisa, identificar e discutir os desafios da articulação entre os núcleos básico e específico no interior da educação profissional circunscrita ao curso TA através de fontes escritas e orais. Disso ficou a certeza inicial de que, mais importante que as respostas, são as perguntas que mobilizam e retiraram da inércia o pesquisador ao se colocar diante dos desafios da pesquisa. A luz lançada sobre a problemática do EMI, enquanto política pública de combate à marca da dualidade estrutural na Educação Profissional brasileira aponta desafios de diferentes ordens e naturezas. Cabe ressaltar que, além de conceitual, o EMI é também um desafio político-pedagógico que precisa ser encarado no *campus* SJE, por meio do envolvimento dos professores e gestores, da comunidade escolar e dos estudantes com uma política educacional comprometida com a formação integral dos alunos.

Contra a visão verticalizada e estadocêntrica de Jenny Ozga (2000) sobre as políticas públicas, adotou-se a teoria da ação desenvolvida por Ball *et al* (2016) quando estes questionaram a verticalidade das políticas e em seu lugar colocaram o papel dos contextos. Segundo eles, não há um ponto definido para o *start* da política pública uma vez que a ação política pode ocorrer tanto do centro para a periferia quanto no sentido inverso. Portanto, sua natureza descentralizada a vincula a diferentes contextos e discursos a partir da perspectiva de sujeitos ligados a determinadas condições históricas, políticas, sociais etc.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa foi deixando a lição de que o EMI não é uma política fácil de ser implementada, em razão dos vários desafios a serem enfrentados e minimizados pelos diferentes atores envolvidos com sua proposta. A hipótese da presença desses desafios foi confirmada pelos inúmeros obstáculos que devem ser superados pela ampliação da participação democrática no debate das políticas públicas de interesse social em

cada um de seus ciclos, iniciando pelas influências, passando pela produção textual até chegar no nível da prática. Entre os desafios está o de substituir os organismos transnacionais por atores nacionais e aumentar a pressão dos movimentos sociais progressistas e de esquerda no contexto das influências onde são debatidas as estratégias para a articulação do EMI com os interesses daqueles que, segundo Kuenzer (2005) “vivem do trabalho”. Esse contexto das influências definiu a tônica dada ao primeiro capítulo.

Observou-se que a legislação e os PPCs não definiram, por si só, o funcionamento real do currículo integrado sem considerar a participação dos principais atores envolvidos. A hipótese de que a legislação não determina o que acontece na realidade, mas apenas a orienta, foi confirmada pelo descompasso entre os documentos regulatórios do curso e sua prática.

Na abordagem do primeiro ciclo feita nesse capítulo, observou-se que o grande desafio é a substituição da pressão do capital pela pressão social e a manutenção desta última pela presença de intelectuais ligados a: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores da educação e sociedade civil organizada em defesa da formação integral dos estudantes. Advoga-se pela necessidade de uma espécie de *lobby* desses grupos organizados sobre a agenda pública, para que o governo assimile a proposta da formação integrada na perspectiva dos trabalhadores em lugar da formação fragmentada para o mercado de trabalho. Segundo Viana (1996) essa pressão é desenvolvida por participantes ativos classificados como *atores não governamentais* como pesquisadores da academia, consultores, formadores de opinião, etc.

Trata-se de uma nova concepção de educação profissional radicada na formação integrada que se organizou contra a política educacional instituída pelas reformas neoliberais iniciadas no governo Collor e intensificadas no governo FHC no final da década de 1990. O Estado máximo para o capital e mínimo para o social, como disse Harvey (1989), resultou na política de descentralização do ensino médio e num processo privatizante da educação profissional ao entregá-la ao Sistema S. Os impactos dessas reformas tiveram papel decisivo sobre as políticas públicas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, regulados separadamente um do outro pelas formas concomitante e subsequente instituídas pelo Decreto nº 2.208/97. No caso do curso TA, o ensino médio passou a ser ofertado na modalidade de concomitância interna para os classificados nas primeiras 70 (setenta) vagas e concomitância externa para os classificados nas 70 (setenta) vagas restantes. Esses últimos classificados cursavam o ensino médio na rede estadual.

Observou-se que a meritocracia está presente na proposta de formação antes mesmo do ingresso do estudante no curso TA quando, o então candidato, é submetido ao

processo seletivo para ter direito à matrícula. No nível ideológico, essa meritocracia é definida por valores do individualismo que se expressa no desempenho individual dos estudantes ao longo e ao final do curso. De instrumento de negação de “qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo” e combate à discriminação social, a meritocracia passou a ser instrumento de afirmação ou “critério de discriminação social da sociedade moderna” como salientou Barbosa (2003, p. 23). Alinhada com essa afirmação do mérito individual decorrente dos talentos, esforços e habilidades, está a noção de competência através da qual se organizaram os PPCs estudados no segundo capítulo.

No currículo desenvolvido sob a base de competências e habilidades, a responsabilidade pelo desempenho do estudante foi diluída entre o mercado, a sociedade, a escola e o próprio estudante, cabendo a este a maior parte. Talvez isso possa explicar a dificuldade na redução do excesso de disciplinas e aulas, como contexto criado para que o estudante adquira a melhor formação possível, já que cabe a ele esforçar-se para isso. Artificiosamente, o estudante é colocado no centro do desenvolvimento de suas próprias competências e habilidades individuais para garantir-lhe a empregabilidade diante do mundo do trabalho.

Foi possível observar, portanto, que os documentos de regulação interna do curso TA trouxeram deliberadamente, até 2011, a organização curricular orientada pela base tecnológica e como consequência, uma concepção de sociedade burguesa e elitista que se utilizou da formação humana enquanto recurso. A ideia de uma educação tecnológica reiteradamente citada até 2011, ainda dominou o currículo do curso no lugar da concepção de educação politécnica, poucas vezes apresentada no PPC mais recente. O documento de 2011 se aproximou mais de seu antecessor, mantendo a separação entre EM e ET, ao tratar do eixo da tecnologia sem questionar seus pressupostos e fundamentos como propõe a formação politécnica.

Da posição e da carga horária das disciplinas no interior das áreas de conhecimento definidas pelo CNPQ, decorrem os desencontros entre o modelo disciplinar e o currículo integrado advogado pelo PPC 2014. Segundo Santomé (1998), a destinação de carga horária diferenciada entre as disciplinas afasta a possibilidade de integração e refletem a hierarquia entre elas. Essa é uma das razões pelas quais o autor afirmou que o currículo integrado é incompatível com a organização disciplinar exclusivamente academicista ou tecnicista. Essa última característica é notada pela prevalência da matriz técnica representada por 42,14% (quarenta e dois vírgula quatorze por cento) de toda carga horária do curso,

ocupando três vezes mais espaço que o tempo de 13,6% (treze vírgula seis por cento) da carga horária dedicada às ciências humanas.

Por outro lado, a escola pública de educação profissional não pode reproduzir o academicismo das instituições privadas, como alertou Moura (2010), mas ofertar um ensino médio integrado cuja formação contribua para o ingresso digno no mundo do trabalho ou na continuidade dos estudos em nível superior. Eis aí um grande desafio para o qual os documentos analisados não apontaram saídas: o curso técnico de natureza integrada ao ensino médio deve possibilitar ao seu egresso definir deliberadamente que carreira seguir após a conclusão da educação básica, disseram os documentos.

Observou-se pela leitura das Atas de Reuniões e das entrevistas que há consciência de que algo precisa ser feito para a construção de uma agenda positiva entre os professores e gestores para debater o EMI, porém não foi feito nenhum esforço entusiasmado e convincente para que isso acontecesse. Acredita-se que isso se deve a fatores como a falta de conhecimento do real significado do EMI e sua regulamentação, bem como a falta de investimentos na qualificação da gestão e dos professores. A fala dos entrevistados demonstrou, em princípio, certo esforço de compreensão e aceitação da proposta do EMI, porém, na realidade, as práticas presas às disciplinas isoladas dentro das áreas de conhecimento apontaram certa incoerência entre o que se pretende e o que se faz para a integração.

Conforme mencionado acima, o debate ocorrido lá no contexto das influências e longe do pátio da escola talvez seja a causa da falta de envolvimento dos docentes na discussão sobre o EMI, por se sentirem estrangeiros à causa da formação integrada. Como relatado nas entrevistas, o modelo discutido de forma apartada da realidade e vindo de fora e “de cima para baixo” geralmente encontra desconfiança e resistência dos responsáveis por sua implementação. Além de certo distanciamento da legislação, a mudança da matriz modular para a matriz integrada não assegurou ruptura significativa nos textos analisados, considerando que foi mantida a organização curricular fundada no sistema seriado e de competências nos dois períodos analisados.

Durante todo o recorte temporal da pesquisa, observou-se que na prática, o currículo do curso foi estruturado de forma independente e articulada com o ensino médio na forma concomitante, sob o *slogan* de integrado. Sua organização curricular fragmentada intensificou a formação imediatista e utilitarista da educação profissional, através do desenvolvimento de competências específicas em articulação com as áreas do trabalho e emprego, atendendo dessa forma às exigências dos eixos de produção animal e vegetal.

Verificou-se, portanto, mais continuidade do que ruptura na organização curricular cuja alteração de grande monta foi trazida pelo encerramento da oferta modular da parte específica do curso, porém, sem o aprofundamento da nova matriz integrada.

O que se pôde notar também foi a falta de protagonismo da gestão em assumir e conduzir a política do EMI junto ao corpo docente, através da produção dos documentos de regulação do curso TA. Pode-se dizer que não foram dedicados tempo nem espaço suficientes para uma agenda positiva em torno de um currículo integrado para o curso. Por se tratar do contexto da produção oficial do texto da política pública no segundo ciclo abordado por Ball e Bowe (1992, 1994), recaiu majoritariamente sobre a gestão a responsabilidade pela institucionalização do EMI no *campus* SJE. Os ocupantes de cargos de confiança, como direção e coordenação, têm a função de gerir a institucionalização das políticas públicas porque cabe legalmente a eles o poder de decisão e o movimento de abertura para promover o debate e a regulação interna do EMI.

Na perspectiva dos estudantes o curso TA apresenta uma matriz curricular na contramão de seus interesses. A grande preocupação com a formação técnica mostrada pelo excessivo número de disciplinas e de carga horária na análise dos PPCs e das entrevistas anda em desacordo com as expectativas e escolhas dos estudantes, cujo foco é a continuidade dos estudos na educação superior. Nesse sentido, o ensino médio precisa repensar também seu papel no interior de uma escola que oferece formação profissional, sobretudo, na reorganização das disciplinas e do tempo dedicados a elas no interior de cada área de conhecimento. Seu foco nos exames de vestibular e agora no Exame Nacional do Ensino Médio tem definido fortemente a identidade propedêutica e academicista desta fase final da educação básica.

Abordou-se o que Biasoli (2015, p. 26) chamou de “*política do cotidiano*” traduzida no poder de deliberação atribuído aos sujeitos que executam ou praticam as políticas públicas. Trata-se do espaço onde o EMI deveria ter sido materializado pela participação individual e coletiva de gestores e, sobretudo, dos professores. O grande desafio é superar a visão academicista da base comum e a visão tecnicista da base específica por meio de uma matriz que conjugue esforços para a formação politécnica.

Observou-se uma memória coesa entre os participantes quanto à frustração diante da realidade da oferta separada das partes do curso e da não implementação do EMI para a melhoria na formação do profissional de agropecuária. Os participantes reconhecem que têm papel fundamental na relação dinâmica entre a escola e o trabalho e, acima de tudo, no percurso formativo do estudante, seja de imediato quando o egresso do curso busca uma

oportunidade através das atividades produtivas, seja um pouco mais tarde por meio da sequência dos estudos nos cursos superiores e ingresso em níveis mais elevados nos postos de trabalho.

A escassez de tempo dedicado ao debate sobre o EMI e a falta de registro desses debates ficaram demonstradas pela análise das atas de reunião e dos relatos de alguns entrevistados. De forma geral, os documentos revelaram certas lacunas que precisam ser reconhecidas como empecilho ao cumprimento de pelo menos três princípios da administração pública⁸⁴ e da sua prestação de serviços por meio da implementação das políticas.

A dificuldade de acesso aos PPCs, cuja guarda deve ser permanente⁸⁵, decorreu da inobservância da gestão do *campus* quanto aos princípios da legalidade e da publicidade na administração pública. Obviamente nem todo documento deve ser guardado *ad aeternum*, porém, deve-se seguir orientações de guarda permanente de certos documentos definidos pelo Arquivo Nacional por meio de instrumentos normativos⁸⁶ que discorrem sobre o tema.

Essa percepção foi reforçada na visita à Secretaria de Registros Escolares que revelou a necessidade de criação de espaço próprio destinado à guarda permanente de documentos públicos com prazo de validade indeterminado. Não se tem uma política sobre as fases de guarda corrente, intermediária e permanente dos documentos produzidos e encaminhados para esse setor da escola. Em razão da lacuna provocada pela inexistência e pela dificuldade de acesso aos documentos elencados para a pesquisa, algumas recomendações se fazem necessárias para que a gestão cumpra o que a legislação define como política de proteção de documentos públicos. Importa desenvolver uma política interna que regulamente a produção, a guarda, e o acesso a documentos que compõem o acervo acadêmico do *campus*, em conformidade e cumprimento à Lei de Acesso à Informação. Sugere-se o desenvolvimento de uma política arquivística para garantir a confiabilidade e autenticidade dos documentos produzidos no interior do IFMG/SJE por meio da guarda

⁸⁴ O artigo 37 da Constituição de 1988 consagrou cinco princípios da administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Este último foi instituído pela EC nº 19/98.

⁸⁵ A tabela de temporalidade das Atividades-Fim da Administração Pública, instituída pela Portaria nº 92/11, está disponível em: <http://www.siga.arquivonacional.gov.br/images/codigos_tabelas/portaria_n0922011_tabela_de_temporalidade_e_destinao.pdf> Acesso em: 30 out. 2017.

⁸⁶ Como os IFs são definidos como instituição de educação superior pelo artigo 2º da Lei 11.892/08, a eles é imputada a obrigatoriedade da manutenção e guarda do acervo produzido em seu interior, em conformidade com a Portaria nº 1.224/13 do MEC. Além disso, deve se atentar para as exigências da Política do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ) definidos pela Lei nº 8.159/91 e regulamentada pelo Decreto nº 4.553/02. Trata-se da necessidade urgente de uma atenção especial ao quarto princípio da administração pública dando publicidade aos serviços prestados à população por meio do cumprimento da Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527/11, regulamentada pelo Decreto nº 7.724/12, cuja publicidade é a regra e o sigilo é a exceção.

interna ou através de terceiros credenciados para essa finalidade, através de plataformas de dados digitais para gerenciamento da guarda e acesso a documentos digitais e documentos impressos e digitalizados ou submetidos a microfilmagem.

Há também inobservância quanto à lei de criação dos institutos que prevê o percentual mínimo de 20% (vinte por cento) para os cursos de licenciatura e formação de professores. A oferta do curso de bacharelado em administração previsto para 2018 representará 34% (trinta e quatro por cento) do total de vagas ofertados no *campus* SJE contra 10% (dez por cento) destinadas à licenciatura. Essa talvez seja reflexo da cultura do bacharelismo assumido pela universidade brasileira e que parece perpassar as escolhas de implantação de novos cursos de graduação em SJE. Em um momento de discussão da falta de identidade dos IFs, não seria esse um sinal de alinhamento do IFMG/SJE à cultura bacharelesca assumida pelas universidades brasileiras na “habilitação” para o exercício do poder, como foi no século XIX?

Outra lacuna referente ao princípio da legalidade foi observada no cumprimento ineficiente da legislação referente à política pública do EMI, ferindo, por consequência, ao princípio da eficiência. A desarticulação entre as duas partes do curso resulta do foco na formação conteudista revelada pelo exagerado número de disciplinas dos núcleos básico e técnico. Os PPCs e o depoimento dos entrevistados corroboraram o peso que as disciplinas e o tempo destinado a elas tiveram sobre a agenda apertada dos professores, gestores e estudantes para debater formas de integração curricular no curso. Trata-se de uma inadequação às exigências dos Pareceres nº 39/04 e 11/2012 e da inobservância das diretrizes postas pela Resolução nº 6/12 que prevê a carga horária mínima de 3.200h (três e mil e duzentas horas) para os cursos técnicos de carga horária definida em 1.200 (mil e duzentas horas) pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. O excedente de 1.000h (mil horas) do curso TA é um exagero considerando que o prazo mínimo para a integralização do curso (de três anos) não foi alterado como sugerido por esses instrumentos regulatórios.

Não é tarefa simples apontar o maior dos obstáculos a enfrentar para a implementação do EMI no *campus* SJE, mas a redução do número de disciplinas e da carga horária parece ser o mais desafiador porque envolve questões de ordem cultural e administrativa. A mudança na postura do professor, estando ele em sala de aula ou na gestão, demanda mudanças de hábito que exigem certo desprendimento da cultura disciplinar adquirida na sua formação acadêmica. Portanto, terá que romper com o academicismo e o tecnicismo trazido da universidade e com a tendência natural de replicar, na prática docente, o aprofundamento desenvolvido em sua pesquisa nos programas de mestrado e doutorado.

Aprofundamento esse que tem se convertido na intensificação da disciplinarização da prática docente e na consequente perda da visão holística da realidade. Portanto, a redução das disciplinas e do seu tempo no currículo é tarefa complexa porque dificultaria o cumprimento da carga horária mínima de 8h (oito horas) semanais de aulas para os docentes em tempo parcial e de 10h (dez horas) para os docentes em tempo integral exigidas pela Regulamentação da Atividade Docente (RAD) do IFMG. Aos professores que não se envolvem em pesquisa e extensão, restaria somente o ensino para cumprir seu tempo semanal de trabalho nas atividades docentes exigidas pela RAD. Isso é um fator que desencadeia no docente a resistência à reformulação curricular uma vez que coloca em risco sua zona de conforto, a sala de aula, e o lança aos desafios da pesquisa e da extensão.

Posto isso, esperava-se que a reforma que estabeleceu a articulação entre os núcleos básico e técnico por meio da modalidade integrada, a partir do primeiro governo de Lula, fosse um divisor de águas para a organização dos cursos técnicos integrados e, por tabela, do curso pesquisado. Porém, não houve a institucionalização dessa política de EMI e os reflexos para o currículo do curso não foram observados na década seguinte à reforma instituída por esse governo. O que se viu, por meio dos PPCs, das Atas de Reuniões e da memória dos sujeitos entrevistados, foi a desconexão entre as partes do curso e a dificuldade de aproximá-las em razão da sobrecarga de disciplinas e de aulas dos professores e estudantes. A proposta de institucionalização das políticas públicas deveria transformá-las em uma política de Estado e, desta forma, evitar o zig-zag decorrente do vai e vem dos governantes ou gestores eleitos.

Como alertado o início dessas considerações, também não é simples apontar roteiros conclusivos do que deve ou não ser feito pelos atores envolvidos com o EMI, considerando que não há receita em matéria de educação. Para a aproximação informal desses atores sugere adaptações na infraestrutura para criar espaços de convivência que possibilitem o encontro diário de professores, coordenadores e gestores, de forma a permitir o diálogo e a troca de experiência sobre formas de integração curricular. Além disso, sugere-se a formação de grupos de estudo e pesquisa sobre o EMI para compreender seus pressupostos e os desafios de sua implementação, com o fim de torna-lo realidade nos cursos técnicos ofertados pelo *campus* SJE. Essas modificações devem ser acompanhadas de espaços oficiais destinados ao estudo e ao debate sobre a política e as diretrizes do EMI, além do incentivo à elaboração de projetos interdisciplinares que integram diferentes áreas de conhecimentos afins dentro do currículo do curso TA. Isso tudo deve ser precedido da qualificação dos professores e gestores sobre a política do EMI e suas diretrizes para compreender tanto a necessidade de

reorganização curricular do curso TA quanto a implementação do currículo integrado como forma de promover a formação *omnilateral* e politécnica dos estudantes.

Além disso, é importante pensar na elaboração de mecanismos de ampliação da participação da comunidade escolar na discussão sobre os cursos técnicos por meio de instrumentos de consulta popular junto às empresas, familiares, associações, cooperativas e etc.. Além da legitimidade jurídica, a escola precisa ampliar a legitimidade democrática por meio do aumento da participação e do controle social da comunidade. Recomenda-se também a construção de canais de comunicação com escolas que implementaram o EMI para fins de troca de vivências e experiências. Para tudo isso não se pode perder de vista que, como observou Ramos (2008), a concepção sobre formação integrada não é hegemônica entre os professores, gestores, estudantes e muito menos prioridade no aparelho do Estado. Por esse motivo é um território de disputa e de intensos debates.

As conclusões escritas aqui são provisórias e podem ser revisadas, reformuladas ou até refutadas por outros estudos, porém, a reformulação do PPC do curso pesquisado com revisão e redução da matriz curricular e da carga horária para números mais próximos do mínimo exigido pela legislação, ou ampliação do prazo de integralização do curso para quatro anos, são condições para se pensar na implementação da política pública para o EMI.

Partindo do pressuposto de que sem implementação, ou melhor, sem encenação, como querem Ball, Maguire e Braun (2016), não há política pública, conclui-se que o EMI não foi discutido em profundidade e nem entrou em cena no *campus* SJE. Ele assumiu, portanto, o papel de *slogan* político do governo para amortecer as tensões decorrentes de interesses opostos em debate e que, dentro do *campus* tem auxiliado na propaganda da oferta de uma educação de qualidade pautada na formação integrada dos estudantes. Parafraseando Ball (2001), o EMI teve uma ‘implementação performativa’ uma vez que foi ‘fabricada’ uma resposta incorporada nos documentos regulatórios do curso TA com o propósito de ‘prestação de contas’ e auditoria, ao invés de praticar a integração curricular.

Longe da pretensão de apresentar conclusões ou descobertas definitivas, como defendem os pesquisadores filiados ao estruturalismo moderno, pretendeu-se trazer aqui algumas considerações finais para demarcar o encerramento do fôlego do pesquisador diante do material e do *locus* que se dispôs investigar. Portanto, não há resultados definitivos nas considerações feitas, mas apenas uma luz sobre os ciclos da política pública para o EMI desde seu contexto de influência até sua implementação prática. Pensa-se que alguma coisa útil possa ter sido apontada como ponto de partida para outras leituras e não como única lente ou como ponto de chegada definitiva contra os entraves de implementação da política do EMI.

Conforme salientou Ball (2015), chega-se ao final da pesquisa com muito mais segurança de que se descobriu as melhores perguntas no lugar de encontrar as melhores e mais adequadas respostas.

Pretendeu-se demonstrar que os desafios decorrentes da dualidade que separa as bases geral e técnica na educação profissional não podem ser superados somente no interior da escola porque não se trata de um problema exclusivamente pedagógico, mas acima de tudo, político, como afirmou Kuenzer (2005). Portanto, a dualidade estrutural não é exclusiva da escola e não pode ser imputada à escola a responsabilidade por solucionar sozinha os problemas acarretados por essa fragmentação.

Finalmente, ficou claro que o EMI ainda precisa enfrentar fortes desafios no nível da influência, aumentando o poder de pressão dos grupos de interesse pelo currículo integrado, no nível da produção do texto, pelo aumento do poder de tomada de decisão e de influência sobre a cultura organizacional, por parte dos gestores e, no nível da prática da política, pela maximização do protagonismo do professor na execução da integração das disciplinas e conteúdos para a formação politécnica e *omnilateral* dos estudantes. A integração depende do exercício essencialmente coletivo cujo esforço e responsabilidade são decorrentes de atitudes individuais constantes por se tratar de uma questão de abertura e engajamento onde “todo o conhecimento é igualmente importante porque envolve sujeitos reais por meio do diálogo, única condição da interdisciplinaridade” como destacou (FAZENDA, 2011, p. 59).

Portanto, ao final da pesquisa, ficou claro que não houve redução da dualidade estrutural entre educação básica e educação profissional e que a implementação do ensino médio integrado não se resume apenas à questão legal e epistemológica, mas, sobretudo em uma questão de atitude dos principais atores sociais envolvidos com o Curso Técnico em Agropecuária do IFMG/SJE.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública:** um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Cadernos ENAP, n° 10, 1997. Disponível em: <<http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad%2010.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2016.

AIRES, Joanez Aparecida. **Integração curricular e interdisciplinaridade:** sinônimos? Educação e realidade. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9930/11573>> Acesso em: 15 ago. 2017.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta. (Org.). **Usos e abusos de história oral.** 7ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

AVELAR, Marina Campos e Avelar Maia. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, 2016. DOI: 10.14507/epaa.24.2368. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional> Acesso em: 22 ago. 2017.

AVRITZER, Leonardo. **Teoria Democrática e Deliberação Pública.** In: Lua Nova, v. 50, p. 25-46, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n50/a03n50.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** *Currículo sem Fronteiras*, dez., v. 1, n. 2, pp. 99-116, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org/volliss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 30 out. 2016.

BALL, Stephen. **Education reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. Políticas BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas.** Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=tJCEOmokz54C&pg=PA4&lpg=PA4&dq=BARBOSA,+L%20C3%ADvia.+Igualdade+e+Meritocracia:+a+%20C3%A9tica+do+desempenho+nas+sociedades+modernas.+Rio+de+Janeiro,+2003.&source=bl&ots=eGani9DnIB&sig=Huxc1sanhJr dP86HAhEcs_QfCjo&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjD0LrHhs7XAhWEIJKHepZDVMQ6AEIMzAC#v=onepage&q=BARBOSA%20C3%ADvia.%20Igualdade%20e%20Meritocracia%20a%20C3%A9tica%20do%20desempenho%20nas%20sociedades%20modernas.%20Rio%20de%20Janeiro%202003.&f=false> Acesso em 20 no. 2017.

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

BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **La individualización: el individualismo institucionalizado e suas consecuencias sociales y políticas**. Madrid: Paidós, 2003.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Definindo história oral e memória**. USP: Cadernos CERU, N° 5 – Série 2, 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cerusp/article/view/83299/86330>> Acesso em: 21 jun. 2017.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Planejamento político-estratégico: 1995-1998**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 2.208** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 10 set. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 05 mai. 2016.

BRASIL, **Decreto nº 8.268** de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 23 de jul. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm> Acesso em: 4 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 25 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.684** de 02 de junho de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 02 jun. 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm> Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.741** de 16 de julho de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm> Acesso em: 26 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 out. 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei n 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm> Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 4 abr. 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 28 abr. 2017.

BRASIL, MEC/CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Parecer, nº 16, de 8 de dezembro de 1999**. Comissão: Conselheiros (Comissão Especial) – Fábio Luiz Marinho Aidar (Presidente), Francisco Aparecido Cordão (Relator) e Guiomar Namó de Mello. Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf> Acesso em: 05 mai. 2016.

BRASIL, MEC/CNE/CEB. Regulamenta a aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Parecer, nº 39, de 08 de dezembro de 2004**. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, DF, 8 de dez. de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf> Acesso em: 05 dez. 2015.

BRASIL, MEC/CNE/CEB. Consulta sobre as atividades desenvolvidas por professores de estabelecimentos de Educação Básica para fins de reconhecimento dos seus direitos previdenciários. **Parecer, nº 6, de 6 de março de 2012**. Relatora: Maria Izabel Oliveira Noronha. Brasília, DF, 6 mar. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10354-pecb006-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL, MEC/CEN/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Parecer, nº 11, de 9 de maio de 2012**. Comissão: Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos. Brasília, DF, 9 de mai. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pecb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL, MEC/CNE/CEB. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Resolução, nº 04, de 7 de outubro de 1999**. Presidente: Ulysses de Oliveira Panisset. Brasília, DF, 7 de out. de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol0499.pdf> Acesso em: 01 dez. de 2016.

BRASIL. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: SETEC/MEC, 2004.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de Controle**. Lua Nova, São Paulo, nº 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2016.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal?** Pesquisa e Planejamento Econômico, 21 (1), abril 1991. Aula magna no XVIII Encontro Nacional de Economia da ANPEC, Brasília, 1990. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-AcriseAmericaLatina.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2017.

CARDOSO, Fernando Henrique. “**Notas sobre a reforma do Estado**”. Novos Estudos/CEBRAP, 50, 1998 Disponível em: <http://www.e-law.net.br/ensaios/Notas_sobre_a_reforma_do_Estado.pdf> Acesso em: 09 jan. 2017.

CARDOSO, FH. **Mãos à obra, Brasil:** proposta de governo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 24 jan. 2017.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades.** UFMA, GT-09: Trabalho e Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-3976-int.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2017.

CARVALHO, Fernando J. Cardim de. Keynes e o Brasil. **Econ. soc.**, Campinas, v. 17, n. spe, p. 569-574, Dec. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v17nspe/03.pdf>>. Acesso em: 17 Nov. 2017.

CARVALHO, Keila Auxiliadora de. **Colônia de Santa Izabel:** história e memória do isolamento compulsório de doentes de lepra. 1ª Ed. – Curitiba: Editora Prismas, 2016.

CASTELO, Rodrigo. **O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/02.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1932953/mod_resource/content/1/CELLARD%20%20Andr%C3%A9_An%C3%A1lise%20documental.pdf> Acesso em: 09 mai. 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação.** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/45/42> Acesso em: 18 de abr. 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

O CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA. Dispõe sobre a regulamentação da atribuição de títulos profissionais, atividades, competências e caracterização do âmbito de atuação dos profissionais inseridos no Sistema Confea/Crea, para efeito de fiscalização do exercício profissional. **Resolução nº 1.010** de 22 de agosto de 2005. Leis, Decretos e Resoluções, Brasília, DF, 22 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.confea.org.br/media/res1010.pdf>> Acesso em: 18 de abr. 2017

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **Educação Brasileira: Projetos em Disputa (Lula X FHC na Campanha Eleitoral).** 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina:** Brasil, Argentina e Chile. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 111, p. 47-69, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2016.

DELUIZ, Neise Bianca Ribeiro Veloso. 2001. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na Educação:** implicações para o currículo. Boletim Técnico do SENAC. Número Especial. (março de 2001). Disponível em: <http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Deluz.pdf> Acesso em: 04 ago. 2017.

DIAS, Rafael de Brito. **O que é a política científica e tecnológica.** Sociologias, Porto Alegre, ano 13, no 28, set./dez. 2011, p. 316-344. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v13n28/11.pdf>> Acesso em: 02 set. 2017.

DUARTE, Newton. Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2017.

EAF/SJE, Escola Arotécnica Federal de São João Evangelista. **Regulamento.** Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=12&data=08/09/1998&captchafield=firistAccess>> Acesso em: 10 nov. 2015.

EAF/SJE, Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária,** 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011. Disponível em: <http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf> Acesso em: 25 fev. 2017.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira:** entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02>> Acesso em: 20 dez. 2016.

FERRETI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil:** anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>> Acesso em: 13 de. 2016.

FERRETTI, Celso João. **Educação profissional.** 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. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=253>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

FREY, Klaus. **Políticas públicas:** um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas (IPEA)*, Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper21.pdf>> Acesso em: 09 nov. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em: 16 dez. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

RIGOTTO, Gaudêncio. **A produção de conhecimentos sobre o ensino médio integrado:** dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014. (no prelo). Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1232.pdf>> Acesso em: 18 abr. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Sánches Sílvio. **Os métodos na pesquisa em educação:** uma análise epistemológica. In: *Pesquisa em Educação*. Chapecó: Argos, 2007.

GANDIN, Danilo. **A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade.** *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2017.

GENTILI, Pablo. A. A. **Neoliberalismo e educação:** manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRABOWSKI, Gabriel. Articulação da educação profissional com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional. IN: **Ensino médio integrado à educação profissional.** Programa Salto para o Futuro. TV escola. Boletim 07. Maio/junho de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf> Acesso em: 30 ago. 2016.

GRIN, Eduardo José. **Regime de bem-estar social no Brasil:** três períodos históricos, três diferenças em relação ao modelo europeu socialdemocrata. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 18, n. 63, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/3994/13476>> Acesso em: 04 jan. 2017.

G1. **Entrevista I.** [mai. 2017]. Entrevistador: Elias Pedro Rosa. São João Evangelista/MG, 2017. 1 arquivo .wmv (69 min.).

G2. **Entrevista III.** [jun. 2017]. Entrevistador: Elias Pedro Rosa. São João Evangelista/MG, 2017. 1 arquivo .wmv (42 min.).

G3. **Entrevista V.** [mai. 2017]. Entrevistador: Elias Pedro Rosa. São João Evangelista/MG, 2017. 1 arquivo .wmv (56 min.).

G4. **Entrevista VI.** [mai. 2017]. Entrevistador: Elias Pedro Rosa. São João Evangelista/MG, 2017. 1 arquivo .wmv (66 min.).

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: Ferretti, C.J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar.** Petrópolis, Vozes, 1994. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/05.pdf>> acesso em: 04 ago. 2017.

IFMG/SJE, Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* São João Evangelista. Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico. **Ata nº 0001/2012** da reunião realizada no dia 1º de fevereiro de 2012, p. 1-2.

IFMG/SJE, Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* São João Evangelista. Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico. **Ata nº 0023/2012** da reunião realizada no dia 31 de maio de 2012, p. 1-2.

IFMG/SJE, Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* São João Evangelista. Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico. **Ata nº 0026/2012** da reunião realizada no dia 10 de agosto de 2012, p. 1.

IFMG/SJE, Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* São João Evangelista. Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico. **Ata nº 0003/2013** da reunião realizada no dia 06 de fevereiro de 2013, p. 1-3.

IFMG/SJE, Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* São João Evangelista. Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico. **Ata nº 0007/2013** da reunião realizada no dia 26 de fevereiro de 2013, p. 1-2.

IFMG/SJE, Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* São João Evangelista. Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico. **Ata nº 0008/2013** da reunião realizada no dia 04 de março de 2013, p. 1-4.

IFMG/SJE, Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* São João Evangelista. Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico. **Ata nº 0009/2013** da reunião realizada no dia 11 de março de 2013, p. 1-2.

IFMG, Instituto Federal de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária**, 2011.

IFMG, Instituto Federal de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico Institucional**, 2014. Disponível em: <<http://portal.sje.ifmg.edu.br/images/stories/downloads/ppisje.pdf>> Acesso em: 01 mai. 2015.

IFMG/SJE, Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* São João Evangelista. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária – 2015**. Disponível em: <<http://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/cursos/tecnico-em-agropecuaria/PPC-curso-tecnico-em-agropecuaria.pdf>> Acesso em: 26 mai. 2016.

IFMG, Instituto Federal de Minas Gerais. **Portaria nº 24 de 28 de abril de 2011**: institui o fim das atividades práticas desenvolvidas por estudantes no IFMG. Boletim de Serviço - IFMG, 2011. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/comunicacao/boletim-de-servico-da-reitoria/boletim-de-servico-da-reitoria-2011/boletim_mar_o_alterado.pdf/view> Acesso em: 25 jun. 2017.

KOLLER, C; SOBRAL, F. A construção das escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In. MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 220-243.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>> Acesso em: 20 Nov. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP, 1991. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002671.pdf>> Acessado em 30 de ago. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Cf.: LIBÂNEO, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **A teoria da atuação de Stephen Ball**: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teor_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_de_discurso_fosse_outra> Acesso em: 15 jun. 2017.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2016.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. UEPG, 2015. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 16 fev. 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. [tradução Newton Ramos-de-Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/busca?q=manacorda>> Acesso em 04 ago. 2016.

MARTA, Olímpia de Sousa. **Integração do IFMG: centralização, descentralização e desconcentração**. 2012, 112f. Dissertação (mestrado em administração) - FUMEC/IFMG, Universidade Fumec, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/completa/olimpia-de-sousa-marta.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2017.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado**. PUCPR: EDUCERE, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf> Acesso em: 20 dez. 2016.

MATTOS, Rubem Araujo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. **Caminhos para análise das políticas de saúde**. 1ª ed. -Porto Alegre:Rede UNIDA, 2015. Disponível em: <<http://www.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/caminhos-para-analise-das-politicas-de-saude-pdf/view>> Acesso em: 02 mar. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=dRuzRyEIzmkC&pg=PA84&lpg=PA84&dq=#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 25 jul. 2016.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 04 ago. 2016.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>> Acesso em: 28 jul. 2017.

MUHI, Eldon Henrique. **Educação e identidade: individuação e individualização na sociedade contemporânea**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/223-0.pdf> Acesso em: 06 abr. 2017.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. **Educação profissional e tecnológica: princípios e filosofia**. Curitiba/PR: J. M. Livraria Jurídica, 2010.

NORA, Pierre. **Entre memória e história – a problemática dos lugares**. Trad. Yara Aun Houry. Revista Projeto História, São Paulo PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>> Acesso em: 13 jun. 2017.

NOVELLI, Giseli. **Currículos por módulos e formação para a competência: limites da experiência formativa.** InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.121-133, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28.pdf> Acesso em: 05 de abr. 2017.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz F. ; PARO, Vitor H. (org). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001, p. 105-121. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/1661/1256>> Acesso em: 06 abr. 2017.

OLIVEIRA, João Francisco. **O Estado e a exceção ou o estado de exceção?** Revista brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, Florianópolis, V5, n.1 2003; p.11.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de Contestação.** Lisboa: Porto Editora, 2000.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <<http://files.anexositecp.webnode.pt/200000082-88343892ea/PATEMAN,%20C.%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Teoria%20Democr%C3%A1tica.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90,** 2000. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>> Acesso em: 01 dez. 2016.

PIMENTA, Osvaldo. **Um pedaço da história de São João Evangelista.** Belo Horizonte: Página Stúdio Gráfico, 1991.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://www.academia.edu/6474959/POLLAK_Memoria_e_Identidade_Social?auto=download> Acesso em: 13 jun. 2017.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. IN: BALL, Stephen. Políticas BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 54-77.

P1. **Entrevista II.** [mai. 2017]. Entrevistador: Elias Pedro Rosa. São João Evangelista/MG, 2017. 1 arquivo .wmv (52 min.).

P2. **Entrevista IV.** [mai. 2017]. Entrevistador: Elias Pedro Rosa. São João Evangelista/MG, 2017. 1 arquivo .wmv (52 min.).

P4. **Entrevista VII.** [mai. 2017]. Entrevistador: Elias Pedro Rosa. São João Evangelista/MG, 2017. 1 arquivo .wmv (57 min.).

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta. (Org.). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho.** Brasília: Ministério da Educação, 2004, p. 37-52

RAMOS, Marise Nogueira. **Integração Curricular dos Ensinos Médio e Técnico: Dimensões Políticas e Pedagógicas.** 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_integracao.pdf> Acesso em: 20 nov. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio nas instituições de educação tecnológica: da legislação aos fatos. *IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.* Brasília: INEP, 2006. p. 283-310.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado.** Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf> Acessado em 01 de jul. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível.** Trabalho, Educação e Saúde, v.5 n.3, p.545-558, nov. 2007/fev.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/13.pdf>> Acesso em 28 jul. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Itinerários formativos. In: **Dicionário da educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html>> Acesso em: 16 mai. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **Itinerários formativos.** In: Dicionário da educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html>> Acesso em: 16 mai. 2017.

RAMOS, M.N. **O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

ROSA, Sanny Silva da. **Entrevista com Stephen J. Ball – Privatizações da educação e novas subjetividades:** contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 457-466, June, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200012&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 22 ago. 2017.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas.** Florianópolis: Departamento da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009. Disponível em: <<https://docslide.com.br/download/link/livro-politicas-publicas-maria-das-gracas-rua>> Acesso em: 01 dez. 2016.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas: conceitos e teorias.** Instituto de Gestão Econômica e Políticas Públicas – IGEPP, 2013. Disponível em: <http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf> Acesso em: 22 dez. 2016.

SAMPAIO, Clauton Fonseca. **Projetos interdisciplinares:** concepções e práticas de docentes do ensino médio. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1055/1/2015ClautonFonsecaSampaio.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2017.

SAMPAIO, Rafael Cardoso. **Diferentes tipos de participação:** alguns impactos da introdução da internet no orçamento participativo de Belo Horizonte. Ecomig, PUC-Minas, Belorizonte, julho de 2008. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/ecomig/wp-content/uploads/2009/08/SAMPAIO_Rafael_Texto.pdf> Acesso em: 10 ago. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A reinvenção solidária e participativa do Estado.** Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais. 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/134.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2017.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Políticas para ensino o médio:** recontextualizações no contexto da prática. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Goiânia-GO Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_2618_texto.pdf> Acesso em: 23 jan. 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Filipe. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <<http://www.marciaangelaaguilar.net.br/textos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>> Acesso em: 09 mai. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989. Disponível em: <<https://docslide.com.br/download/link/dermeval-saviani-sobre-a-concepcao-de-politecnia>> Acesso em: 04 jun. 2016.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. IN: **Educação, Trabalho e Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em 10 maio 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira:** limites e perspectivas. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n.24, jun, 2008, p.7-16. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/breves/breves2012/politica%20educacional%20brasileira%20limites%20e%20perspectivas.pdf> Acesso em: 02 dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo.** 3ª Ed.; 7ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOBRAL, Francisco José Montório. **Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil.** In: Revista brasileira da educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, (nov. 2009). Brasília: MEC, SETEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&Itemid=30192> Acessado em: 18 dez. 2015.

SOUSA, Antonia de Abreu (Org). **Educação profissional: análise contextualizada.** Fortaleza: Cefet – CE, 2005.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> Acesso em 09 dez. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 19 jan. 2017.

VIANA, Ana Luiza. **Abordagens metodológicas em políticas públicas.** Revista de Administração Pública (RAP), Rio de Janeiro, v. 30, n.2, p. 5-43, Mar/Abr 1996. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/13340/abordagens-metodologicas-em-politicas-publicas/i/pt-br>> Acesso em: 23 nov. 2017.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; FILHO, Antenor Amâncio. **Políticas de educação profissional: referências e perspectivas.** Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 15, n° 55, p. 207-222, abr./ jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2017.



APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Código de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 63827716.1.0000.518

Nº do Parecer Consubstanciado do CEP/UFVJM: 1.999.770

Prezado(a) PROFESSOR(A) E/OU GESTOR(A) DO IFMG/SJE,

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa cujo título é **“ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Desafios da Articulação com a Educação Profissional no IFMG/SJE”**.

Você foi escolhido(a) para participar dessa pesquisa em razão de seu reconhecido envolvimento enquanto professor e/ou gestor diretamente ligado ao curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, objeto dessa pesquisa. Você será entrevistado a respeito da problemática investigada por essa pesquisa a respeito de um dos períodos a seguir: 2005, 2008, 2011 ou 2014, conforme roteiro e cronograma enviados previamente.

Essa pesquisa será desenvolvida pelo mestrando e pesquisador Elias Pedro Rosa sob a orientação da Professora Dra. Keila Auxiliadora de Carvalho e da coorientação do Professor Dr. Luciano Magela Roza do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE_d) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. A recusa da participação não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* São João Evangelista (IFMG/SJE).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de integração como forma de articulação entre a formação geral e a formação específica, no interior do Curso Técnico Integrado em Agropecuária (TA), oferecido pelo IFMG/SJE, entre os anos de 2005 e 2014.



Os procedimentos metodológicos adotados para essa pesquisa partem primeiramente dos referenciais teórico-conceituais e entrevistas semiestruturadas, cujo método principal será a história oral. As entrevistas com os atores sociais envolvidos serão gravadas em vídeo num tempo compreendido entre 60 (sessenta) e 90 (noventa) minutos. Como subsídio para futuras análises essas entrevistas serão transcritas e arquivadas em acervo pessoal do pesquisador por meio de suporte digital com o objetivo de tornar-se material probante e suporte dessa pesquisa.

Pesquisa dessa natureza envolvendo sujeitos deve sopesar benefícios e riscos aos participantes. Os benefícios advêm do reconhecimento da importância que cada sujeito assumiu na gestão e/ou docência no interior do curso técnico pesquisado. Além do mais, o trabalho desenvolvido pelos sujeitos será tomado como referência para uma pesquisa científica, cujos resultados ficarão à disposição da instituição.

Quanto aos riscos, a exposição dos sujeitos, suas declarações, seu posicionamento político, suas convicções, seus medos e anseios poderão vir a provocar constrangimento perante a comunidade escolar e acadêmica. Porém, esses riscos serão minimizados com a desidentificação dos participantes e a garantia do cumprimento dos termos do código de ética em pesquisa da UFVJM.

Com o fim de evitar o risco inerente à atividade de pesquisa envolvendo sujeitos direta ou indiretamente, como as memórias marcantes decorrentes dos depoimentos, ao entrevistado será assegurado o direito de não responder quaisquer perguntas que lhe implica constrangimento ou desconforto. Além do mais, os entrevistados não serão identificados no corpo do relatório da pesquisa, assegurando a eles o sigilo das informações coletadas pela entrevista.

Os benefícios relacionados com a sua participação nesta pesquisa é o de possibilitar debates mais efetivos, sobretudo, aqueles voltados para a integração entre a formação geral e a formação técnica no interior da educação profissional instituída pelo Decreto 5.154/2004 e alterações posteriores.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os materiais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. Em relação às suas abordagens nas entrevistas



será garantido o seu direito de não publicação daquilo que acredita não ser viável para ele no momento do depoimento e, por isso, não gravado. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária. Nenhuma compensação financeira será ofertada aos participantes. Qualquer gasto financeiro da sua parte será de responsabilidade do pesquisador principal, pois não está previsto ressarcimento. Esse termo não exclui a obrigação do pesquisador principal em reparar, por meio de indenização, os danos comprovadamente decorrentes dessa pesquisa ao colaborador entrevistado.

Para fins de segurança e conforto, o participante dessa pesquisa receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Declaro que li e entendi os objetivos, a forma de participação, riscos e benefícios dessa pesquisa e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Local: São João Evangelista/MG, ____ de _____ de _____

Nome completo
Sujeito da pesquisa

Elias Pedro Rosa
Pesquisador

Pesquisador Principal: Elias Pedro Rosa;
Telefone: Serviço – (33) 3412-2900
Endereço: Rua Cônego Davino, 623 – São José – São João Evangelista/MG, CEP: 39.705-000
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Keila Aulixiadora de Carvalho;
Coorientador: Prof^º. Dr. Luciano Magela Roza;

E-mail: elias.rosa@ifmg.edu.br
Celular – (33) 98858-4267
E-mail: keilaacarvalho@gmail.com
E-mail: lucianoroza@gmail.com

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM. Rodovia MGT 367 – Km 583 – n^º 5000 – Alto da Jacuba–Diamantina/MG CEP 39.10000. Tel. (38)3532-1240 – Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior. Secretária: Ana Flávia de Abreu. Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br ou cep@ufvjm.edu.br



Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Título: **ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Desafios da Articulação com a Educação Profissional no IFMG/SJE**

Mestrando: **Elias Pedro Rosa**

Duração: **entre 60 e 90min.**

Orientadora: **Professora Dra. Keila Auxiliadora de Carvalho**

Coorientador: **Professor Dr. Luciano Magela Roza**

Público alvo: **8 atores sociais (4 gestores e 4 professores)**

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA			Nº: _____
Gravada em Áudio e Vídeo		Local: _____	
Data: _____/_____/_____	Início: _____:_____	Término: _____:_____	Duração: _____:_____
1. Identificação do Entrevistado			
Nome: _____			
Cargo no IFMG/SJE: _____			
Função gratificada: _____			
2. Tema: Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista do ano de			
<input type="checkbox"/> 2005	<input type="checkbox"/> 2008	<input type="checkbox"/> 2011	<input type="checkbox"/> 2014
3. Roteiro de Entrevista			
Parte 1: Apresentação			
a) Apresentação do pesquisador e da proposta de sua pesquisa.			
b) Apresentação do entrevistado (formação, atuação profissional e na gestão).			
Parte 2: Conversa sobre o Curso Técnico Integrado em Agropecuária			
c) Que importância tem o curso TA para a escola e para a Microrregião?			
d) Você participou do planejamento e elaboração do PPC desse curso?			
e) O EMI foi implementado no curso TA a partir da reforma da EP de 2004?			
f) Aponte as dificuldades ou facilidades para integrar o EM e o ET no curso TA.			
g) Como você avalia a relação teoria e prática no curso TA atualmente?			
h) Você considera que os objetivos do currículo integrado foram atingidos?			
Parte 3: Conclusão			
i) Momento para que o entrevistado apresente algo que não foi tratado durante a entrevista e suas considerações finais.			
Elias Pedro Rosa Entrevistador		Nome completo do participante Entrevistado	
São João Evangelista/MG ___ de _____ de _____			

ANEXOS

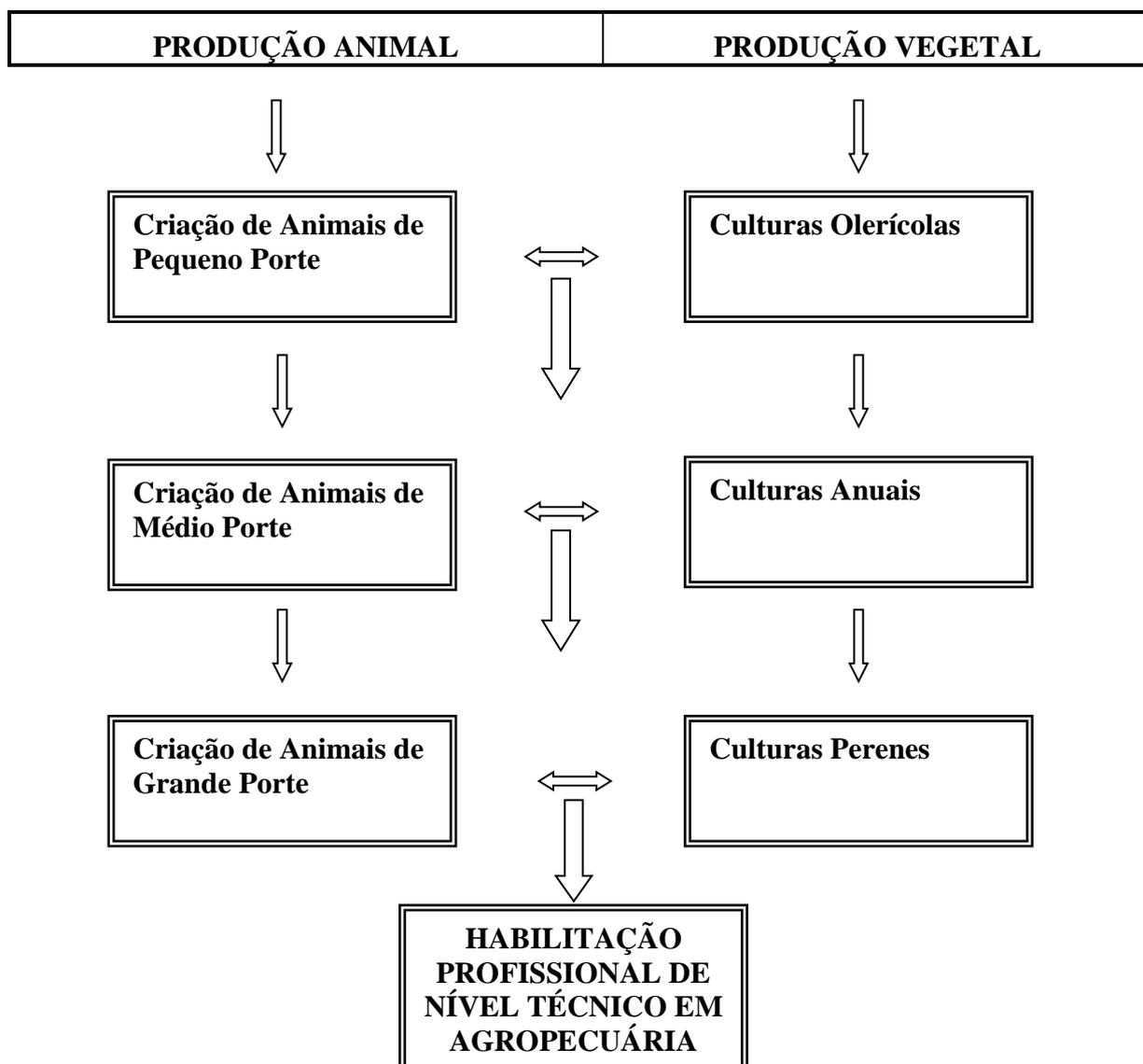
Anexo A – Matriz Curricular Curso Técnico em Agropecuária (2002)

Matriz

Itinerário formativo

Habilitação Profissional de Nível Técnico em Agropecuária

Módulos de Qualificação



MÓDULO I – CULTURAS OLERÍCOLAS

Função	Subfunção	C/H	Qualificação Profissional em Produção de Culturas Olerícolas
P R O D U Ç Ã O	➤ Capacidade de uso e manejo do solo	140	
	➤ Estudo dos fatores climáticos e sua relação com a planta		
	➤ Crescimento e desenvolvimento da planta		
	➤ Propagação e plantio		
	➤ Manejo de pragas, doenças e plantas daninhas		
O	➤ Mecanização agrícola	40	
	➤ Irrigação, drenagem e topografia	60	
V	➤ Técnicas de Processamento de Produtos de Origem Vegetal	40	
E	➤ Gestão	40	
Carga Horária Total		320	

MÓDULO II – CULTURAS ANUAIS

Função	Subfunção	C/H	Qualificação Profissional em Produção de Culturas Anuais
P R O D U Ç Ã O	➤ Capacidade de uso e manejo do solo	140	
	➤ Estudo dos fatores climáticos e sua relação com a planta		
	➤ Crescimento e desenvolvimento da planta		
	➤ Propagação e plantio		
	➤ Manejo de pragas, doenças e plantas daninhas		
O	➤ Mecanização agrícola	40	
	➤ Irrigação, drenagem e topografia	60	
V	➤ Técnicas de Processamento de Produtos de Origem Vegetal	40	
E G	➤ Gestão	40	
Carga Horária Total		320	

MÓDULO III – CULTURAS PERENES

Função	Subfunção	C/H	Qualificação Profissional em Produção de Culturas Perenes
P R O D U Ç Ã O	➤ Capacidade de uso e manejo do solo	140	
	➤ Estudo dos fatores climáticos e sua relação com a planta		
	➤ Crescimento e desenvolvimento da planta		
	➤ Propagação e plantio		
	➤ Manejo de pragas, doenças e plantas daninhas		
	➤ Mecanização agrícola		
V E	➤ Irrigação, drenagem e topografia	60	
	➤ Técnicas de Processamento de Produtos de Origem Vegetal	40	
	➤ Gestão	40	
Carga Horária Total		320	

MÓDULO IV – CRIAÇÃO DE ANIMAIS DE PEQUENO PORTE

Função	Subfunção	C/H	Qualificação Profissional em Criação de Animais de Pequeno Porte
P R O D U Ç Ã O	➤ Reprodução animal	180	
	➤ Melhoramento genético		
	➤ Nutrição animal		
	➤ Sanidade animal		
	➤ Manejo da criação		
	➤ Obtenção e preparo da produção		
O	➤ Construções e instalações rurais	60	
	➤ Técnicas de Processamento de carne	40	
	➤ Gestão	40	
Carga Horária Total		320	

MÓDULO V – CRIAÇÃO DE ANIMAIS DE MÉDIO PORTE

Função	Subfunção	C/H	Qualificação Profissional em Criação de Animais de Médio Porte
P A R N O I D M U A Ç L Ã O	➤ Reprodução animal	180	
	➤ Melhoramento genético		
	➤ Nutrição animal		
	➤ Sanidade animal		
	➤ Manejo da criação		
	➤ Sanidade animal		
	➤ Obtenção e preparo da produção		
	➤ Construções e instalações rurais	40	
	➤ Técnicas de Processamento de carne	40	
	➤ Gestão	40	
Carga Horária Total		320	

MÓDULO VI – CRIAÇÃO DE ANIMAIS DE GRANDE PORTE

Função	Subfunção	C/H	Qualificação Profissional em Criação de Animais de Grande Porte
P R A O N D I U M Ç A Ã L O	➤ Reprodução animal	180	
	➤ Melhoramento genético		
	➤ Nutrição animal		
	➤ Sanidade animal		
	➤ Manejo da criação		
	➤ Obtenção e preparo da produção		
	➤ Técnicas de Processamento de carne	40	
	➤ Gestão	40	
Carga Horária Total		320	

Anexo B – Matriz Curricular Curso Técnico em Agropecuária (2011)

1ª Série		
DISCIPLINA	CH Hora/aula	CH Hora/Relógio
Fundamentos de Agricultura	120	90
Fundamentos de Zootecnia	80	60
Agricultura I	120	90
Desenho Técnico Aux. Comp	80	60
Topografia	120	90
Máquinas e Motores	120	90
Sub Total	640	480
BASE NACIONAL COMUM		
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		
História	80	60
Geografia	80	60
Filosofia	40	30
Sociologia	40	30
PARTE DIVERSIFICADA		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
Sub total	1040	780

2ª Série		
DISCIPLINA	CH Hora/aula	CH Hora/relógio
Culturas Anuais	120	90
Olericultura	120	90
Suinocultura	160	120
Animais de pequeno porte	240	180
Irrigação e Drenagem	120	90
Implementos Agrícolas	120	90
Forragicultura e Pastagem	80	60
Sub Total	960	720
BASE NACIONAL COMUM		
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		
História	80	60
Geografia	80	60
Filosofia	80	60
Sociologia	40	30
PARTE DIVERSIFICADA		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
Sub total	1080	810
Estágio Profissional Supervisionado I		100

3ª Série		
DISCIPLINA	CH Hora/aula	CH Hora/relógio
Culturas Perenes	120	90
Bovinocultura e Equideocultura	200	150
Caprinovinocultura	80	60
Processamento de Produtos de Origem Vegetal e Animal	160	120
Construções Rurais e Ambiência	80	60
Gestão e Empreendedorismo	80	60
Sub Total	720	540
BASE NACIONAL COMUM		
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
Arte	80	60
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		
História	80	60
Geografia	80	60
Sociologia	40	30
PARTE DIVERSIFICADA		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
Sub total	1080	810
Estágio Profissional Supervisionado II		60
Total carga horária das disciplinas	5240	3930
Total Estágio	160	160
Total Geral	5400	4090

Anexo C – Matriz Curricular Curso Técnico em Agropecuária (2014)

1ª Série		
DISCIPLINA	CH Hora/aula	CH Hora/Relógio
Fundamentos de Agricultura	120	90
Fundamentos de Zootecnia	80	60
Agroecologia, Paisagismo e Floricultura	80	60
Desenho Assistido por Computador	80	60
Topografia	120	90
Máquinas e Motores	120	90
Sub Total	600	450
BASE NACIONAL COMUM		
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		
História	80	60
Geografia	80	60
Filosofia	40	30
Sociologia	40	30
PARTE DIVERSIFICADA		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
Sub Total	1040	780

2ª Série		
DISCIPLINA	CH Hora/aula	CH Hora/relógio
Culturas Anuais	120	90
Olericultura	120	90
Suinocultura	160	120
Animais de Pequeno Porte	240	180
Irrigação e Drenagem	120	90
Implementos Agrícolas	160	120
Forragicultura e Pastagem	80	60
Sub Total	1000	750
BASE NACIONAL COMUM		
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		
História	80	60
Geografia	80	60
Filosofia	80	60
Sociologia	40	30
PARTE DIVERSIFICADA		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
Sub Total	1080	810
Estágio Profissional Supervisionado I		100

3ª Série		
DISCIPLINA	CH Hora/aula	CH Hora/relógio
Culturas Perenes (Cafeicultura, Fruticultura e Silvicultura)	120	90
Caprinovinocultura	80	60
Bovinocultura, Equideocultura	200	150
Processamento de Produtos de Origem Vegetal e Animal	160	120
Construções Rurais e Ambiência	80	60
Gestão e Empreendedorismo	120	90
Sub Total	760	570
BASE NACIONAL COMUM		
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
Arte	80	60
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		
História	80	60
Geografia	80	60
Sociologia	40	30
Filosofia	40	30
PARTE DIVERSIFICADA		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
Sub total	1120	830
Estágio Profissional Supervisionado II		60

QUADRO RESUMO	CH Hora/relógio
Total da carga horária das disciplinas da parte técnica	2360
Total do estágio supervisionado	160
Total da parte técnica	2520
Total da carga horária das disciplinas da base nacional comum	3240
Total Geral	5760