

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSE MÁRCIA DA SILVA

EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFMT - *CAMPUS*
SORRISO

Cáceres-MT

2016

ROSE MÁRCIA DA SILVA

**EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFMT - *CAMPUS*
SORRISO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Ilma Ferreira Machado.

Cáceres-MT

2016

Silva, Rose Márcia da

Efetivação do currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT - Campus Sorriso./Rose Márcia da Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

212f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientadora: Ilma Ferreira Machado

1. Currículo integrado. 2. Ensino Médio integrado. 3. Trabalho e educação. I. Título.

CDU: 373.512.14(817.2)

ROSE MÁRCIA DA SILVA

**EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFMT - *CAMPUS*
SORRISO**

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Ilma Ferreira Machado (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Dr^a. Marise Nogueira Ramos (Membro – PPFH/UERJ e EPSJV/Fiocruz)

Dr. Odimar João Peripolli (Membro – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____.

Dedico esse trabalho a alguém muito especial, mulher, trabalhadora, que fez e faz história na minha vida. Minha avó Felizbina.

*Os bordados de **Felizbina**
(Gabriella Caroline Andrioni)*

*Com sabugo brincava,
Corria, pulava...
Ainda não sabia o que era ser mulher.
Nem o significado de sangrar.
Um marido me arrumaram.
“- Frisa a calça Binica, que eu quero catira dançá,
Fica aí cuidando do lar”.*

*Da barriga oito filhos nasceram.
No coração mais um veio.
“- E pra quê essa cinta apertada, mamãe?”
“- Pra cintura afiná,
Fica chamosa a muié, díz seu pai.”*

*Noites a costurar.
“- Apaga a luz que eu quero dormi!”
Dias a roupas lavar.
“- Esfrega essa calça pra mim!”
E as mãos cheias de calos a usar.
“- Vai pra roça trabaiá!”
“- Fia, pra quê lê e escrevê, tem que é sabê bordá.”*

*Eu queria é ter dentes pra um sorriso bonito dar,
cortar cabelo, a boca e as unhas pintar,
Mas isso, nem pai nem marido me permitiram realizar.*

*Longo se foi, meu sofrimento,
Maria se foi, minha tristeza,
E eu, que fui ensinada a ser esposa e mãe,
De luto entrei e lá fiquei.
Nem cabelo cortei, nem dente arrumei.
Vestido preto coloquei.
“- Estou sozinha, Valdomiro, vem me buscá!”
Meus netos no terreiro a brincar.
“- Fíinha, vai dos seus irmão cuidá!”*

*O caminho de casa perdi.
“- Ondé estou? Quem é você?”
Já não sei, me esqueci.
“- Quantos anos você tem fia? Eu tenho treze.”*

*Duas filhas Deus me deu...
Uma logo me tirou,
A outra, minha mãe se tornou.
Voltei a querer correr e brincar.
“- Oh Maria, venha cá!”*

*Meus cabelos cortaram.
Fraldas passei a usar.
Um pijama me arrumaram.
E outra casa passei a habitar.*

*Ouçó alguém a falar.
Não me lembro mais, quem será?
Carregada passei a ser.
E minha vida,
Toda feita de costuras e bordados,
passei a perder.
“- Mãe, a senhora está me ouvindo?”
(...)*

Agradecimentos especiais:

Aos meus pais. Minha mãe pelo exemplo de se doar ao outro.

Ao meu companheiro e aos meus amados filhos por construirmos juntos um projeto de vida que valorize o conhecimento, o trabalho e as diferenças de cada um.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, principalmente ao Campus Sorriso por ter permitido, participado e contribuído com a pesquisa.

À minha querida Top orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Ilma Ferreira Machado e sua família, pelo acolhimento, pelo conhecimento partilhado e pelo exemplo de luta, de militância e humanidade.

À Prof^ª. Dr^ª. Marise Ramos pela generosidade e contribuições.

Ao Prof. Dr. Odimar João Peripolli e Prof^ª. Heloisa Salles Gentil por aceitarem compartilhar comigo esse momento.

Aos colegas que o destino, o estudo e as andanças na luta pelo conhecimento, nos aproximaram: Amanda, Silbene, Matilde, Elei, Diana, Nayara, Marina, Vanuza, Cláudia, Lourdes, Tida, Andreia, Aguinaldo, Haroldo, Emerson, Luana, Rosani, Luiz, Henrique, Marilza e in memoriam ao nosso eterno mestre Carlos Alberto Reys Maldonado.

À equipe do Programa de Pós Graduação em Educação/UNEMAT. Em especial à linha de pesquisa Educação e Diversidade.

... o homem para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 2012, p. 152).

... o trabalho nas sociedades de classes é predominantemente alienador, e que degrada e mutila a vida humana, mas ainda assim não é pura negatividade pelo fato de que nenhuma relação de exploração até o presente conseguiu anular a capacidade humana de criar e de buscar a superação da exploração. Porém o trabalho não é necessariamente educativo. Isso dependerá das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que gera (CIAVATTA, 2009, p. 413).

Historicamente, diferentes grupos sociais, movidos por ideários político-ideológicos distintos, têm sido protagonistas de iniciativas no campo da Educação Profissional. É possível identificar, na teia complexa e heterogênea de espaços que compõem a sociedade civil, a existência tanto de experiências e projetos comprometidos com a orientação dos grupos dominantes e dirigentes como de outros que se propõem ser contra-hegemônicos (MANFREDI, 2002, p. 209).

RESUMO

Este trabalho aborda as disputas e contradições entre concepções de currículo, de trabalho e educação que trazem em seu bojo diferentes expectativas a respeito da inter-relação educação geral e educação profissional. A pesquisa teve por objetivo central analisar como se efetiva o currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso. Buscou, também, analisar a concepção de currículo integrado presente na literatura, nos discursos oficial, institucional e dos sujeitos envolvidos, bem como compreender os avanços e desafios dessa construção/efetivação. O presente estudo procurou pautar-se em uma perspectiva crítico-dialético e na metodologia de pesquisa qualitativa, na modalidade de Estudo de Caso, que foi desenvolvido no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso, Estado de Mato Grosso. Foram realizadas como etapas inter-relacionadas de coleta de dados: análise de documentos, observações e entrevista semiestruturada. Os resultados dessa pesquisa indicam que o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT *Campus* Sorriso conseguiu avançar em aspectos relacionados à estrutura física e material, à existência de uma proposta pedagógica amparada em referencial teórico crítico, à experimentação, por parte dos docentes de atividades e metodologias integradoras dos eixos trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia, por meio de projetos, temas, áreas ou disciplinas. Contudo, cabe avançar na compreensão e prática de currículo integrado, e superar o desafio da formação pedagógica e continuada dos professores em uma perspectiva de trabalho coletivo. Espera-se que esta pesquisa colabore, com o repensar, a construção/re-construção de posturas e práticas relativas à integração entre educação geral e educação profissional, teoria e prática, ciência e técnica, na perspectiva de uma formação unitária, omnilateral e politécnica, que tem o trabalho como princípio educativo.

Palavras-chave: Currículo Integrado, Trabalho, Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This work approach the disputes and contradictions among concepts of curriculum, work and education that bring in the baggage different expectations about the interrelationship between general education and professional education. The research had the main objective to analyze how to implement the integrated curriculum in the Agricultural Technical Course Integrated to High School of IFMT Campus Sorriso. It attempted, also, to analyze the conception of integrated curriculum reported in literature, in official, institutional and involved subjects discourses, as well to understand the challenge and progress of this construction /execution. This study sought to be guided in a critical-dialectical perspective and in qualitative research methodology, in the form of Case Study, which was developed in the Agricultural Technical Course Integrated to High School of IFMT Campus Sorriso, State of Mato Grosso. It was carried out as interrelated stages of data collection: document analysis, observations and semi-structured interview. The results of this research point that the Agricultural Technical Course Integrated to High School Education of IFMT Campus Sorriso has made progress in aspects related to the physical and material structure, to the existence of a pedagogical proposal supported by a critical theoretical benchmark, to the experiment by teachers of activities and integrative methodologies in work, knowledge, culture and technology axis, through projects, themes, areas or disciplines. However, it is essential to advance in the understanding and practice of integrated curriculum, and to overcome the challenge of pedagogical and continuing education of teachers in a collective work perspective. It is hoped that the research collaborate, with the rethink, in the construction /re-construction of attitudes and practices towards the integration between general education and professional education, theory and practice, science and technique, from the perspective of a unitary, omnilateral and polytechnic formation, which has work as an educational principle.

Keywords: Integrated Curriculum, Work, Integrated High School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPA - Comissão Permanente de Avaliação

CONFEA - Conselho Federal de Engenharia e Agronomia

CIDESA - Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento Econômico Social e Ambiental

COAGRI - Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola

DE - Dedicção Exclusiva

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPIEM – Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIC - Formação Inicial e Continuada

FNDE - Fundo Nacional de Educação

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFETs – Institutos Federais e Educação Tecnológica

IFs – Institutos Federais

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso

IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JOCIPE - Jornada Científica de Pesquisa e Extensão

LA – Laboratório de Alimentos

LADT – Laboratório de Artes e Desenho Técnico

LB - Laboratório de Biologia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LI - Laboratório de Informática

LQ - Laboratório de Química

MEC – Ministério da Educação

NP – Núcleo de Produção

PDE - Plano Decenal de Educação

PNFEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PL – Projeto de Lei

PLP - Projeto de Lei e Outras Proposições

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SENETE - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

WorkIF - Workshop de Pesquisa e Extensão do IFMT

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso	119
Figura 2 – Imagem aérea do IFMT Campus Sorriso.....	120
Figura 3 - Sala de aula IFMT Campus Sorriso.....	121
Figura 4 - Biblioteca.....	122
Figura 5 - Laboratório de Microbiologia e Laboratório de Química.....	123
Figura 6 - Auditório.....	124
Figura 7 - Saguão e corredores IFMT Campus Sorriso.....	125
Figura 8 - Sala dos Professores	125
Figura 9 – Atividade prática no cultivo de algodão	138
Figura 10 – Representação do processo de construção do currículo.....	157
Figura 11 - Jornada Científica de Pesquisa e Extensão do IFMT Campus Sorriso - 2016 ...	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: PIB Mato Grosso – Participação percentual por setor de atividade econômica – 2001 e 2010	29
Tabela 2 – PIB Mato Grosso - Participação percentual por atividade econômica – 2002 e 2011	30
Tabela 3: Dados de matrícula 2014 – município de Sorriso-MT	34
Tabela 4: Evolução do número de matrículas no ensino médio - Brasil - 2008/2014.....	78
Tabela 5: Comparativo área total, estabelecimentos e pessoal ocupado por região do país .	139
Tabela 6: Síntese dos Planos de Ensino do 2º ano	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de Professores	129
Quadro 2: Quadro de Técnicos	131
Quadro 3: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Variação da renda média familiar per capita nos bairros e município.....	33
Gráfico 2: Resultado Final – 1º Ano, Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Ano Letivo 2015.....	142
Gráfico 3: Distribuição da Carga Horária por Área	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	
OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	24
1.1 Opções teóricas.....	24
1.2 Contextualização do <i>locus</i> de pesquisa	27
1.2.1 Caracterização regional e local.....	27
1.2.2 Cenário econômico	29
1.2.3 O município de Sorriso.....	30
1.2.4 O IFMT.....	34
1.3 Trajetória do estudo de caso do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT <i>Campus</i> Sorriso	36
1.3.1 Da definição dos participantes da pesquisa	37
1.3.2 A análise documental.....	38
1.3.2 A observação participante	38
1.3.3 As entrevistas.....	40
1.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	42
CAPÍTULO II	
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: QUE ENSINO, PARA QUE E PARA QUEM?	45
2.1 Pressupostos teórico-metodológicos da articulação trabalho/educação	45
2.2 Contextualização histórica da relação trabalho e educação.....	50
2.3 A transformações na relação Ensino Médio e Educação Profissional na história e na legislação do Brasil.....	56
2.4 Fundamentos legais da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio	76
CAPÍTULO III	
CONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO INTEGRADO: TENSÕES E RESISTÊNCIAS	83

3.1 Currículo: diferentes concepções para diferentes práticas	85
3.1.1 Currículo Integrado.....	91
3.2 Prosseguir nos estudos, ingressar no mundo do trabalho e preparar para a cidadania – fim da dicotomia educação geral e educação profissional ou prolongamento dos embates?	95
3.3 Formação “no” ou “para” o trabalho: que currículo para a juventude da classe trabalhadora?	97
3.4 Politecnia e Formação omnilateral: a organização do currículo para além da divisão social do trabalho	101
3.4.1 Politecnia	101
3.4.2 Formação omnilateral	104
3.5 Eixos estruturantes do currículo integrado: trabalho, ciência, cultura e tecnologia	106
3.6 A organização do currículo e suas possibilidades	109
3.6.1 Complexos	111
3.6.2 Temas	114
3.6.3 Projetos	116
CAPÍTULO IV	
O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO AGROPECUÁRIA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NUMA REGIÃO DE AGRONEGÓCIO: ESPAÇO DE LUTA CONTRADIÇÃO E MOVIMENTO	
119	
4.1 Condições estruturais do IFMT e sua contribuição para a concretização de uma formação integrada	120
4.1.1 Estrutura física e condições orçamentárias.....	121
4.1.2 Quadro de Servidores	128
4.1.3 Tomada de decisões.....	135
4.2 Contexto social, econômico e cultural no qual o curso se insere e suas articulações com o currículo.....	138
4.3 A organização do currículo na instituição e no Campus	149
4.4 A estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio .	154
4.5 A concepção de currículo integrado e de educação profissional integrada.....	163
4.6 Aspectos integradores do currículo	170

4.6.1 Planejamento e prática interdisciplinar.....	170
4.6.2 A Pesquisa como princípio pedagógico.....	173
4.6.3 Projetos de extensão	177
4.6.4 Projetos de ensino.....	180
4.6.5 Atividades práticas	182
4.6.6 Estágio Curricular.....	183
CONSIDERAÇÕES	189
REFERÊNCIAS	196
ANEXO I - DETALHAMENTO DOS AMBIENTES INTERNOS DO IFMT <i>CAMPUS</i>	
SORRISO	205
APÊNDICE I - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO	209
APÊNDICE II - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.....	210

INTRODUÇÃO

A proposta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação, conforme o Documento Base/2007, tem como objetivo superar a histórica dualidade da educação escolar, em que ou se formava para o trabalho ou para prosseguir nos estudos. O que implica construir um currículo que cumpra os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN nº 9.395/96, um currículo que dê conta de preparar para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania, na perspectiva da escola unitária, politécnica e omnilateral, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência e a cultura.

Este trabalho busca apreender junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) *Campus* Sorriso as disputas e contradições entre concepções de currículo, de trabalho e educação pautados em princípios políticos-filosóficos divergentes, historicamente construídos e que trazem em seu bojo diferentes expectativas a respeito da inter-relação educação geral e educação profissional. Tais expectativas situam-se em tempo e espaço de confrontos e tomam como parâmetro os interesses e as demandas de quem as defende: governo, empresários e trabalhadores, desde a política assistencialista compensatória, o atendimento às necessidades do sistema produtivo capitalista até a educação tecnológica, crítica, de educação geral e formação técnica, que trazem o trabalho como princípio educativo e base da formação humana.

Com esse estudo espero contribuir para as discussões a respeito da integração entre educação geral e educação profissional, teoria e prática, ciência e técnica, na perspectiva de uma formação unitária, omnilateral e politécnica, e que tem o trabalho como princípio educativo na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT.

A realização desta pesquisa decorreu da importância desta temática nas relações sociais que construíram minha história de vida pessoal e profissional. Como estudante, mulher, pobre e trabalhadora, tenho vivenciado a dualidade do ensino, devido desde a adolescência ter a necessidade de trabalhar para o sustento da família e o desafio de avançar nos estudos, em escola pública, com o que me era disponível no momento. Estudei em escola pública desde o ensino fundamental, ensino médio, superior, especialização e mestrado. Assim como eu, meus irmãos também tiveram que, mesmo antes de concluir o ensino fundamental, iniciar no mundo do trabalho, 5ª a 7ª série, dividindo o dia em meio período para estudos e meio período como

“babá” ou ajudante da mãe, empregada doméstica e, a partir da 8ª série trabalhando em período integral com o que surgia no comércio e, estudando à noite. No ensino médio, tive que fazer minhas primeiras escolhas entre o ensino propedêutico e ensino técnico em contabilidade no período noturno ou magistério durante o dia, o que para mim seria impossível. A orientação da família era de que o curso técnico em contabilidade me daria mais oportunidades de “melhorar” minhas condições de trabalho. Iniciei o curso com dificuldade, devido à necessidade de estágio em período oposto, acabei, no último ano, me transferindo para o ensino médio propedêutico, pois tinha o sonho de cursar o ensino superior. Fui aprovada no mesmo ano, e cursei Licenciatura em Letras na Universidade do Estado de Mato Grosso. Não foi diferente na faculdade, na especialização, nem no mestrado. O prosseguimento nos estudos continuou e continua sendo uma seleção que busca eliminar os trabalhadores e filhos de trabalhadores. As condições que nos são ofertadas no percurso formativo são as mesmas ofertadas àqueles que não trabalham.

A aproximação profissional com a temática aconteceu em 2008, quando o Estado de Mato Grosso iniciou a implantação de cursos integrados. Na época estava servidora de uma escola da rede pública estadual e implantamos a modalidade de EPIEM. No ano de 2010 estive professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) de Sinop-MT. Nosso maior problema era transformar um currículo historicamente dualista, que ora se preparava para prosseguimento nos estudos e ora para entrada no mercado de trabalho, em um currículo de formação geral que prepara para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania.

Tive duas experiências na rede federal de educação que me instigaram ainda mais a me aprofundar na temática. Uma quando assumi o concurso público na rede federal de educação, em 2011, no IFMT *Campus* Campo Novo do Parecis, uma instituição que vinha da experiência de transformação de Escolas Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, com uma nova concepção de educação profissional e uma nova concepção de currículo e buscava superar a visão tecnicista. A outra foi em dois processos de remoção para campi do projeto de expansão do governo federal: em 2013 fui removida e passei a fazer parte da equipe pedagógica do IFMT *Campus* Sorriso, o *locus* da pesquisa, criado em 2012, um *campus* em fase de implantação e; em 2013 quando consegui retornar ao meu local de origem para auxiliar na implantação do IFMT *Campus* Avançado Sinop. Nesse caso a maioria dos profissionais passaram por concurso novo, sem terem passado pela experiência do ensino taylorista/fordista, mas ainda sem

conseguir construir uma nova identidade e pôr em prática nova proposta, construída coletivamente pelos *campi* do IFMT.

Acompanhei essas mudanças e percebi que um dos principais desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e das escolas que ofertam a Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio é a construção de um currículo de formação integral que supere a dualidade constituída historicamente pela divisão social do trabalho, integrando trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia e permita aos jovens da classe trabalhadora além de uma formação que lhes possibilite melhores oportunidades para viver do seu trabalho, lhe dê condições de não abandonar o sonho do ensino superior.

A forma de organizar o currículo do ensino médio, integrando educação geral e educação profissional, teve início com o Decreto nº 5.154/2004 como alternativa e possibilidade de articulação trabalho, ciência e cultura, em contraposição à dualidade entre formação para o trabalho e formação propedêutica. Tal proposta traz em seu bojo a disputa político-ideológica entre neoliberais e desenvolvimentistas e entre projetos distintos, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e de educadores progressistas, como Frigotto, Ciavatta e Ramos.

Para Ramos (2011) as propostas de educadores, em defesa de um Ensino Médio Integrado, vão além da articulação sugerida pelo referido decreto. Resgata fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária, com base em Marx, Engels e Gramsci.

Apesar da recente implantação da EPIEM, algumas experiências já têm sido registradas, o que permite uma leitura do processo de construção. No entanto, essas construções teóricas ainda não são suficientemente exploradas e poucas são relacionadas à efetivação do currículo integrado, constituindo-se em campo fértil para análises das transformações que vem ocorrendo em espaços locais e em experiências distintas (OLIVEIRA; DESTRO, 2005).

Sacristán (2000, p. 103) aponta ainda que pesquisas nessa área são necessárias para:

[...] qualificar o campo curricular como objeto de estudo, distinguindo suas dimensões epistemológicas, suas coordenadas técnicas, a implicação do professorado, as vias pelas quais se transmitem e modelam as influências dentro do sistema curricular e seus determinantes políticos.

Para Arroyo (2014) os currículos são produções históricas, e precisam ser construídos e reconstruídos no tempo, renovados em permanente estado de incertezas, dúvidas e indagações. Desse modo, segundo Sacristán (2000), sendo o currículo construído no processo de configuração, implantação, concretização e em sua própria avaliação, como participante do

processo, me sinto instigada a fundamentar e registrar como se deu o processo de construção do currículo, desvelar as concepções presentes nos discursos oficial e institucional, na literatura e no discurso dos sujeitos envolvidos e compreender como se concretiza essa proposta, as possibilidades e os desafios que se apresentam nesse processo.

Nesta pesquisa procurei compreender e buscar respostas para as indagações sobre a **problemática**: Como se efetiva o currículo, numa perspectiva da integração entre educação geral e educação profissional e entre trabalho, ciência e técnica, considerando-se a proposta de EMIEP e o contexto social, econômico e cultural do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso?

A pesquisa teve por objetivo identificar a concepção de currículo integrado presente na literatura, nos discursos oficial, institucional e dos sujeitos envolvidos, o contexto sócio histórico em que as disputas pelas concepções se travam, bem como compreender os avanços e desafios dessa construção/efetivação no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso, a fim de descobrir as condições básicas em que essa realidade se produz a partir da realidade histórica, teórica e prática.

Organizei o trabalho em quatro capítulos. No primeiro, trato da problemática da pesquisa e da metodologia utilizada. Discorro sobre a concepção de homem, de mundo, de história, de educação, de ciência e de trabalho que orienta o trabalho de pesquisa, minhas opções teórico-metodológicas, o contexto socioeconomicamente a região do *locus* da pesquisa e o percurso do estudo de caso realizado no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso. Discuto também como ocorreu a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa e como foram definidos os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos de análise.

Buscando reconstruir a história da educação no e para o trabalho no Brasil, nos deparamos com uma série de estudos acerca da educação escolar que, segundo Manfredi (2002, p. 65), têm privilegiado o ensino superior e o ensino médio, em detrimento do ensino profissional, preocupando-se muito mais com o ensino das elites e do trabalho intelectual do que com as concepções e práticas da formação profissional, e de sua articulação com a educação geral para a classe trabalhadora segundo (CUNHA, 2005, p.89).

Assim o Capítulo II pauta-se na contextualização histórica da relação trabalho e educação, num campo de disputas políticas e ideológicas que contempla diferentes concepções para diferentes práticas de currículo, que através dos tempos tem preterido os interesses

formativos da classe trabalhadora em favor da concepção de uma formação de competências para o capital. Nesse sentido, busco traçar uma linha das transformações ocorridas no Ensino Médio e na Educação Profissional, com fundamento na história da educação e na legislação brasileira. O ensino agrícola/ agropecuário surge como uma extensão da dualidade do ensino.

No Capítulo III dialogo com os referenciais teóricos críticos que sustentam as discussões sobre o currículo. Para isso, discuto as configurações, tensões e resistências diante das diferentes concepções e práticas de currículo. Apresento a proposta de educadores progressistas, de currículo integrado, de modo que assegure o direito dos jovens da classe trabalhadora de prosseguir nos estudos, ingressar no mundo do trabalho e preparar para a cidadania, como superação da dicotomia educação geral e educação profissional. O currículo integrado, nos moldes que nos é possibilitado pela atual realidade brasileira, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), na proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, é posta como “travessia” para a educação politécnica e de formação omnilateral para além da divisão social do trabalho. Os complexos, temas e projetos são apresentados como concepções críticas de organização curricular, consoante com uma formação para a vida, para o trabalho e para prosseguimento nos estudos, sob os eixos estruturantes do trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

O quarto capítulo é dedicado às análises interpretativas e compreensivas dos dados coletados junto aos sujeitos e ao *locus* da pesquisa, com a finalidade de atingir os objetivos da pesquisa. As discussões suscitadas pelas análises buscam identificar as condições estruturais do IFMT disponibilizadas para a concretização dessa proposta curricular; dimensionar o contexto social, econômico e cultural no qual o curso se insere e suas articulações com o currículo proposto; analisar como a instituição se organizou na construção do currículo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso e analisar os avanços e desafios na efetivação da integração curricular no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso.

Nas reflexões que proponho sobre o currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT *Campus Sorriso*, a intenção não é discorrer sobre possíveis falhas e problemas, mas evidenciar os avanços e os desafios para a concretização da proposta de formação omnilateral, politécnica e que tem o trabalho como princípio educativo, numa região do agronegócio.

CAPÍTULO I

OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

1.1 Opções teóricas

O trabalho de pesquisa revela em si as concepções de homem, de mundo, de natureza, de ciência, de trabalho, de cultura e de educação do pesquisador. Frente a isso faz-se necessário ao pesquisador fazer opções teórico-metodológicas que corroborem com o a concepção que deseja apresentar. Desse modo proponho, neste capítulo delinear o caminho percorrido na investigação.

O primeiro passo foi a escolha do método, pois para Gamboa (2012) o método refere a todo um contexto em que ocorre a pesquisa, e as formas de nos aproximarmos do objeto a ser conhecido. A opção por um determinado método, segundo Gamboa (2012), está relacionada a um conjunto de fatores que nos ajuda a compreender e interpretar determinado fenômeno, objeto, situação que se apresenta e que interessa pesquisar e conhecer, pois a construção histórica que sustenta determinada abordagem metodológica apresenta a concepção de homem, de mundo, de ciência e de história em sua perspectiva de análise e visão.

Para a realização dessa pesquisa foi adotada a perspectiva metodológica crítica, materialista histórico-dialética, por melhor coadunar com a proposta de trabalho/educação e levar os envolvidos a se reconhecerem como sujeitos históricos, protagonistas no processo de construção e/ou transformação da realidade. Segundo Gamboa (2012) essa perspectiva pretende revelar e denunciar as ideologias ocultas, manifestando um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando a dimensão histórica e apontando as possibilidades de mudança, transformação.

Sendo o currículo construído no processo de configuração, implantação, concretização e em sua própria avaliação (SACRISTÁN, 2000) e, serem produções históricas (ARROYO, 2014), precisam ser construídos e reconstruídos no tempo, renovados em permanente estado de dúvidas e indagações. Nesse sentido, exige uma abordagem que

conceba o mundo histórico, da ciência, da técnica, da organização social, política e econômica como algo dinâmico, que passa por transformações, críticas, que não está pronto e acabado, estando sujeito a interferências.

A perspectiva crítico-dialética possui referencial teórico que dá sustentação às concepções de homem, de mundo, de ciência, de história e de conhecimento, tendo como base de seus princípios a matéria, a dialética, a consciência e a prática social. A intenção da pesquisa nessa perspectiva, segundo o autor, é revelar e denunciar as ideologias ocultas, manifestando um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando a dimensão histórica e apontando as possibilidades de mudança, transformação.

A concepção de homem, enquanto jovem da classe trabalhadora e sujeito do ensino médio, que me aproprio e corroboro, é a de agente histórico, ativo, provocador, construtor e transformador da realidade e da própria história, sujeito quem constrói a teoria e a prática, o pensar e o fazer. Ser social e histórico, criador das relações de produção, das relações políticas e da própria organização social, o homem, ao tomar consciência de seu papel histórico e libertador, usa da prática revolucionária para provocar transformações, ou seja, é capaz de tomar consciência de seu papel histórico e libertar-se através da prática revolucionária.

Acordo com Gamboa (2012) em conceber o homem como transformador e transformado por sua ação sobre a natureza e pelas relações com outros homens, construindo e se constituindo historicamente pelo resultado de seu trabalho, da ciência e da cultura. Nesse sentido, a ciência é concebida como construção histórica e a investigação científica um processo contínuo. A educação é tida como instrumento que possibilita conscientização e emancipação do homem, meio pelo qual o homem conhece a realidade que o envolve, problematizando-a e transformando-a pela luta política, superando o processo burocratizado, ideologizado e atrelado ao desenvolvimento econômico capitalista, que limita, aniquila, degrada.

Desse modo, a História, segundo Gamboa (2012), é concebida como movimento da sociedade em um todo, que gera luta de classes e expressa uma visão dinâmica e conflitiva da realidade. A história é vista como processo de superação das contradições e conflitos inerentes ao próprio fenômeno estudado. E a realidade é entendida como totalidade, dinâmica, sujeita a contradições e a interferência do homem.

O que se deseja é a superação da dicotomia entre sujeito e o objeto, concebendo o sujeito concreto, socialmente construído, ativo e transformador, e o objeto como algo construído historicamente num duplo movimento de relações entre sujeito e objeto.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos na pesquisa, optei pelo método qualitativo para orientar o processo da investigação, por permitir o aprofundamento no mundo material e das relações e ações humanas, possibilitando captar significados não conseguidos por meios quantitativos.

Para Minayo (2002), o método qualitativo parte do entendimento de que existem inúmeras realidades que se diferenciam entre si e, por essa razão, não podem ser generalizadas indiscriminadamente. E Flick (2009) afirma que a pesquisa de abordagem qualitativa é utilizada para análise de dados concretos, observa as peculiaridades locais e temporais, tem como ponto de partida as expressões, manifestações e atividades das pessoas em seus contextos reais.

Como tipo de pesquisa, a opção foi pelo estudo de caso, pois, possibilita, conforme afirma Bell (2008), que determinado aspecto venha, de fato, ao encontro de uma situação-problema, foco da pesquisa, para que possa ser estudado com maior profundidade, conservando a caracterização metodológica e a sistematização da pesquisa. Assim, o interesse pelo estudo aprofundado da efetivação do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT) – Campus Sorriso, pode ocorrer por aquilo que ele tem de único em sua constituição, mesmo que depois disso se torne semelhante a outros casos, na linha do que argumentam Lüdke e André (1986).

O problema de pesquisa está assim configurado: como se efetiva o currículo, numa perspectiva da integração entre educação geral e educação profissional e entre trabalho, ciência e técnica, considerando-se a proposta de EMIEP e o contexto social, econômico e cultural do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso? O que me levou a outros questionamentos: Como a escola se organizou na construção do currículo? Para quem e para que o currículo foi construído? Qual a concepção de currículo integrado e EMIEP dos sujeitos e a que finalidade ela atende? Como é efetivada na prática essa integração? As condições estruturais do IFMT contribuem para a concretização dessa proposta? Quais as principais dificuldades e quais os avanços na efetivação dessa proposta?

O estudo dessa problemática me levou a fazer escolhas e buscar respostas para o caso do referido curso, estendendo a outros cursos da instituição, partindo do local para o geral. O objetivo central foi analisar como se efetiva o currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso. Buscou-se, também, analisar a concepção de currículo integrado presente na literatura, nos discursos oficial, institucional e dos sujeitos envolvidos, bem como compreender os avanços e desafios dessa construção/ efetivação no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso.

Para Lüdke e André (1986) o estudo de caso procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, o que possibilita, no caso da presente pesquisa, a análise e compreensão das concepções de currículo integrado tanto dos documentos oficiais, da legislação, dos referenciais teóricos, quanto dos sujeitos envolvidos.

Como forma de ser coerente com a ampla perspectiva de análise do estudo de caso, adotou-se como instrumentos de pesquisa a observação participante, a entrevista e a análise documental, conforme descrito no item 1.3.1.

1.2 Contextualização do *locus* de pesquisa

1.2.1 Caracterização regional e local

O Município de Sorriso está situado na região norte do Estado de Mato Grosso, no Km 742 da rodovia federal BR-163, Cuiabá - Santarém, a 412 km da capital, Cuiabá. O processo de ocupação do município segue os moldes de toda região Centro Oeste, que segundo Leite (2015) ocorreu com a “Marcha para o Oeste”, com o intuito de incentivar a produção de matérias-primas para a crescente indústria do Sudeste, com estímulo à migração em “projetos de colonização baseados na pequena propriedade fundiária, beneficiando pequenos produtores rurais que almejavam possuir suas próprias terras e deixar de ser agregados, meeiros ou arrendatários em fazendas localizadas em regiões de terras mais valorizadas” (idem, p. 264).

Porém, segundo Lord (2011) esse processo ocorreu em três etapas: a primeira dos grupos indígenas locais, a segunda de grupos mestiços e brancos antes da política de colonização do regime militar, com intuito de ocupação e expulsão de grupos sociais já residentes na região e a terceira, chamada de colonização, tinha por objetivo a “formação de uma sociedade nova, em completa desvinculação com a história anterior do local...” (LORD, 2011, p.177) que significava àquelas famílias vindas de outras regiões do país a fuga da pobreza e da miséria, mais que uma promessa de riqueza.

A ocupação, conforme relata o autor, inicialmente era uma proposta de produção agrícola, que se mostrou inviável pelas características do solo, pela dificuldade de crédito a pequenos agricultores e isolamento em relação ao mercado de consumo para os produtores. A extração de madeira na mata amazônica se tornou uma alternativa econômica viável na época, pois era produto em abundância na região, oportunizava a abertura de terras para a pecuária e a agricultura e havia mão de obra disponível e de baixo custo, graças ao aliciamento de famílias operárias e camponesas de outros estados do país.

De acordo com o Lord, o alvo da colonização norte mato-grossense era a família, principalmente a nova geração, por ser concebida com projeto de uma nova sociedade do Estado de Mato Grosso, que através da escola ensinava e difundia a narrativa construída e mesmo imposta pela empresa colonizadora “da noção de “pioneirismo” como sinônimo de desbravamento, conquista, progresso” (LORD, 2011, p. 183).

Nesse mesmo sentido Peripolli (2002) afirma que a ocupação da região amazônica, de modo especial a Região Norte do Estado de Matogrosso, foi protagonizada por um projeto de educação que objetivava levar o trabalhador a inculcar a ideia de desbravamento a qualquer custo, materializada pelo projeto capitalista neoliberal, em termos de mercantilização das políticas agrárias e educacionais.

Bortoncello (2003) expõe que desde os primeiros anos de colonização, as pessoas que chegavam à região de Sorriso eram motivadas pela fartura de terras. O próprio nome da cidade, Sorriso, de acordo com histórias contadas pelos migrantes, tem muitas origens, mas boa parte delas estão relacionadas, principalmente, à esperança de um futuro feliz, com bases na rica natureza, em uma região progressista.

Segundo Picolli (2010) a população migrante se deslocava da região sul para o norte de Mato Grosso em busca do sonho da terra, da riqueza e da esperança de uma vida nova, o que poucos conseguiam alcançar. Aos que não conseguiam restava o “sangue”, sendo

silenciados, derrotados, calados, oprimidos, numa história raramente contada, pois o que prevalece é “a narrativa contada pelos vencedores” (PICOLI, 2004, p. 37).

As restrições ambientais e agrícolas geraram uma crise da madeira. Com a crise da madeira veio também a crise econômica e social. As empresas madeireiras fecharam as portas, dispensaram funcionários e com eles a possibilidade de moradia. Foi cada vez maior o número de desempregados. Os filhos das classes populares que conseguiam terminar os estudos viam-se desamparados diante de um mundo de desempregados e trabalhos precarizados. Trabalhadores tiveram que migrar para outros ramos de trabalho, se deslocar para loteamentos precários e, muitas vezes, irregulares, distantes das escolas.

1.2.2 Cenário econômico

Para Leite (2015), a partir dos anos 1970, os investimentos privados foram estimulados pelo setor público por meio da implantação de diversos programas de incentivo fiscal e creditício para os diversos setores da economia, com ênfase na agropecuária e indústria na região Centro Oeste. Segundo Zambra et al. (2015) concomitantemente à explosão demográfica ocorreu a pavimentação asfáltica da BR 163, que barateou o escoamento dos grãos e permitiu a real utilização do potencial agrícola da região.

A realização de pesquisas por parte da Embrapa propiciou a incorporação efetiva da área de cerrado para a produção de grãos, na medida em que foram desenvolvidas sementes adequadas à região e técnicas de correção de solo, que superaram o problema de acidez das terras do cerrado, que inicialmente não era receptivo ao plantio, o que representou um importante passo para a região se consolidar como um dos principais polos de produtividade agrícola mundial e maior produtor de grãos do país.

Tabela 1: PIB Mato Grosso – Participação percentual por setor de atividade econômica – 2001 e 2010

	2001			2010		
	Agropecuária	Indústria	Serviços	Agropecuária	Indústria	Serviços
Mato Grosso	26,0	17,4	56,6	22,1	20,6	57,3
Norte Mato-grossense	40,8	12,4	46,7	31,8	17,2	51,1

Fonte: Adaptado de Leite, 2015, p. 267)

Pode-se observar, conforme tabela abaixo, que nas últimas décadas, houve no estado de Mato Grosso uma significativa evolução do setor secundário, o que pode ser explicado pelo avanço da agroindústria em toda a região. No entanto a atividade agropecuária, no norte mato-grossense, tem se mantido acima da média estadual, firmando-se um dos principais arranjos produtivos da região, juntamente com o setor de serviços, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 2 – PIB Mato Grosso - Participação percentual por atividade econômica – 2002 e 2011

Atividade Econômica	2002	2011
Agropecuária	29,73	24,12
Extração mineral	0,21	0,39
Transformação	9,66	9,98
Construção	5,46	4,99
Serviços Industriais de Utilidade Pública – SIUP (energia elétrica, gás, água e saneamento).	2,34	3,20
Comércio	11,73	16,65
Transportes	3,22	5,18
Serviços de	2,15	1,85
Informação		
Financeiro	4,79	3,44
Aluguel	10,41	6,76
Administração Pública, inclusive saúde, educação e seguridade social –APU	14,28	14,48
Outros serviços	8,27	8,95

Fonte: Adaptado de Leite, 2015, p. 268).

Esses dados se confirmam, demonstrando que a atividade agropecuária, mesmo tendo sofrido uma queda entre 2002 e 2011, ainda permanece com maior percentual na composição do PIB do estado de Mato Grosso.

1.2.3 O município de Sorriso

Sorriso situa-se na mesorregião do Norte Mato-grossense que abrange as regiões de Alta Floresta, Juara, Juína, Sinop e Sorriso; e na microrregião geográfica do Alto Teles Pires, que abrange os municípios de Sinop e Sorriso. O IFMT Campus Sorriso está localizado na

cidade de Sorriso, formada pelos distritos de Boa Esperança, Caravágio e Primavera. Sorriso é considerada a “Capital Nacional do Agronegócio”¹.

De acordo com Leite (2015) a mesorregião do Centro-sul Mato-Grossense, onde se localiza a capital estadual, Cuiabá, é a que concentra a maior parte das empresas beneficiadoras de grãos, mas “novos investimentos têm sido programados e realizados em outras mesorregiões do Estado, como o sudeste mato-grossense, especialmente em Rondonópolis, e o norte mato-grossense, polarizada por Sorriso” (p. 272), município que se destaca na produtividade agrícola de característica moderna. Zambra et al. (2015) afirmam que devido à incorporação de novas áreas de cultivo, à dinâmica de ocupação do espaço regional, à expansão da fronteira agrícola e essa, por sua vez, à produção de grãos destinada à exportação, a soja, atualmente, representa um dos elementos propulsores da economia do município de Sorriso.

Consta no site oficial da Prefeitura Municipal² que Sorriso é o município que, individualmente, mais produz grãos no Brasil: 3% da produção nacional e 17% da produção estadual. Em seus 600 mil hectares agricultáveis, produz mais de 5,6 milhões de toneladas de grãos em um único ciclo de cultura; além de 26,4 mil toneladas de pluma de algodão. A soja é a principal cultura, atingindo quase 84% da produção, seguida de forma direta pelo milho.

Consta no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio que Mato Grosso ocupa o primeiro lugar, no ranking nacional do abate de bovinos, e em relação à avicultura e suinocultura, ocupa a sétima e quinta posição no abate de frangos (4,1%) e suínos (3,2%), respectivamente (IBGE, 2014).

De acordo com dados do Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento Econômico Social e Ambiental (CIDESA), o município de Sorriso conta com empresas multinacionais; além de empresas regionais; abatedouros de suíno, aves e peixes; indústrias de alimentos, associações e cooperativas de produtores rurais.

No entanto, o fato de Mato Grosso ocupar lugar de maior produtor de grãos não significa, necessariamente, que seja produtor de alimentos, nem que a riqueza dessa produção seja distribuída com equidade. Pois,

¹Lei nº 12.724, de 16 de outubro de 2012, que confere ao Município de Sorriso, no Estado de Mato Grosso, o título de Capital Nacional do Agronegócio.

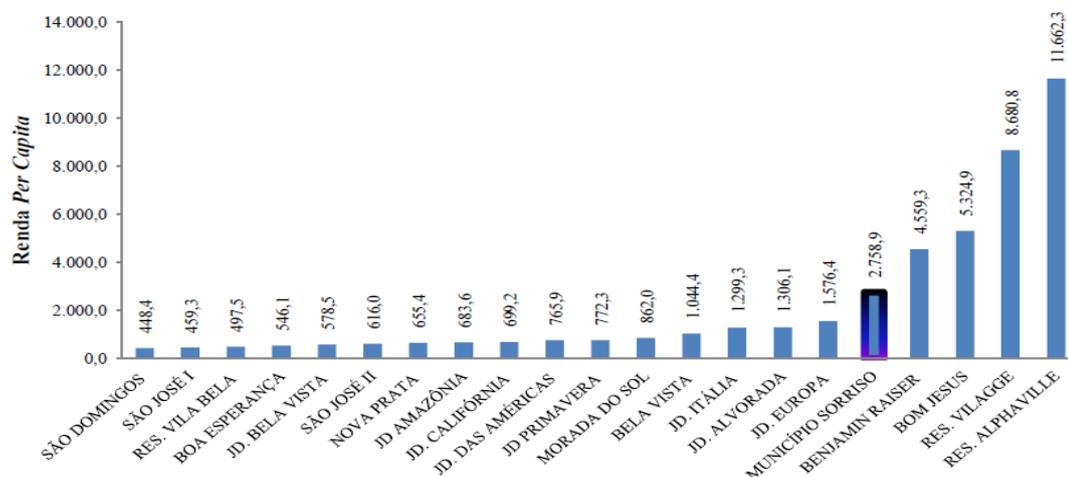
² <http://www.sorriso.mt.gov.br/pagina/sorriso-em-numeros>

Se por um lado o setor agrícola brasileiro tem cumprido o seu papel no processo de desenvolvimento econômico de diversas regiões de Mato Grosso, embora perca sua importância ao longo do processo de industrialização, por outro lado tem contribuído para o acirramento das desigualdades econômicas e sociais. A capacidade de geração direta de empregos pelo setor soja é de fato modesta, pois se trata de um setor altamente mecanizado e relativamente intensivo em capital. Com relação à capacidade de geração de renda (entendam-se salários), os setores soja, pertencentes ao Mato Grosso, geram um baixo nível de renda diretamente na própria atividade ao atenderem suas demandas finais (ZAMBRA et al., 2015, p. 237).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)³ do município de Sorriso, em de 2010, foi de 0.7444, numa escala de 0 a 1, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799)⁴ comparando-o ao IDH do Brasil, que foi de 0,6999. Zambra et al. (2015, p. 239) evidenciam que mesmo estando posicionado, entre os melhores níveis de desenvolvimento do país, ocasionados pelo avanço do progresso técnico e da modernização agrícola, ocorridos entre os anos de 1991 a 2000, o mesmo não ocorreu com nível de desigualdade na distribuição da renda, que elevou-devido à forte concentração fundiária e do capital, desigualdade na distribuição da renda, intensificação das atividades informais e a dependência econômica acentuada dos lucros provenientes da agricultura, principalmente da produção da soja. Essa afirmação se confirma com a apresentação dos dados da pesquisa realizada por Zambra et al. (2015) que traz a renda média per capita para o município, que é de R\$ 2.759,90, fato esse explicado devido à elevada renda em determinados bairros, revelando alta discrepância no desvio-padrão entre a menor renda média e a maior renda média em R\$ 9.742,00.

³O IDH é composto pela perspectiva de tempo de vida ao nascer, pela renda per capita e pelo índice de escolarização.

⁴http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sorriso_mt

Gráfico 1: Variação da renda média familiar per capita nos bairros e município

Fonte: Zambra et al., 2015, p. 244.

Foi observado por Zambra et al. (2015, p. 247) que “as rendas mais elevadas da população encontram-se na área central do município, fato que evidencia um pequeno processo de “exclusão social” de parte da população que mora nas áreas afastadas do centro (regiões periféricas)”. Segundo os autores o modelo de desenvolvimento centrado na estrutura agrária e urbana do município provocaram algumas alterações nos indicadores econômicos e sociais, apontando um paradoxo nos índices de desigualdade na distribuição da renda em Sorriso:

[...] a dimensão econômica pode ser considerada um sucesso, mas a dimensão social possui grandes fragilidades. Reafirma-se que o município caminha para um melhor processo de desenvolvimento econômico, mas deixa transparecer a existência da concentração fundiária, prática da monocultura essencialmente voltada à exportação, o emprego de mão de obra barata e pouco qualificada e acumulação de capital concentrado em uma pequena fatia da população. (ZAMBRA, 2015, p. 245)

Dados CIDEA tem mostrado que a agricultura familiar, à margem da grande predominância do agronegócio, tem se apresentado como alternativa à distribuição de terra e renda e tem ganho espaço, com 5996 famílias em 39 assentamentos da reforma agrária, e 3.615 produtores tradicionais, diversificando a produção com culturas de hortifrúti, pecuária de leite, apicultura, piscicultura, avicultura de corte e postura, suinocultura e ovinocultura.

1.2.4 O IFMT

Segundo dados do site IBGE cidades, o município de Sorriso tem uma população, estimada em 2014, de 77.735 habitantes, constituída por migrantes de todas as regiões do País, principalmente do Sul e Nordeste, conforme dados da Prefeitura Municipal de Sorriso⁵, sendo que 6.272 têm ente 15 e 19 anos (fase denominada juventude). As matrículas no ano de 2014 foram num total de 15.746, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo que, desses, 3920 alunos estavam matriculados no Ensino Médio, conforme dados do Censo Escolar de 2014⁶.

Tabela 3: Dados de matrícula 2014 – município de Sorriso-MT

Número de Alunos Matriculados				
Município	Dependência	Matrícula Inicial		
		Ensino Fundamental		Ensino Médio
		1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais	
SORRISO	Estadual	0	905	3384
	Federal	0	0	143
	Municipal	6183	3414	0
	Privada	788	536	393
	Total	6971	4855	3920

Fonte: Adaptado do Censo Escolar (2014)⁷

Percebe-se que uma porcentagem considerável de crianças e adolescentes deixam de estudar, considerando o número de matrícula inicial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental ao Ensino Médio: 30,35% das séries iniciais (1ª a 4ª séries) para as séries finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e 19,26% para o Ensino Médio, perfazendo um total de 49,61 dos estudantes que não prosseguem seus estudos em nível de Ensino Médio. Das matrículas do Ensino Médio, percebemos também que apenas 4,23% são na rede federal de educação (Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio), o que nos permite constatar uma defasagem no atendimento à demanda da juventude por educação, em cumprimento ao princípio garantido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que assegura “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

⁵<http://www.sorriso.mt.gov.br/pagina/breve-historico>

⁶ <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

⁷ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, vale ressaltar, que a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, pela rede federal de educação, constitui-se um importante mecanismo de atendimento à juventude da classe trabalhadora, condição que precisa ser ampliada.

O IFMT *Campus* Sorriso foi criado em 2012 e teve sua Portaria de Autorização de Funcionamento nº 330/2013 publicada no Diário Oficial da União, em 24 de abril de 2013. Iniciou suas atividades, em um prédio alugado pela Prefeitura Municipal de Sorriso, com a oferta dos cursos de Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, Tecnologia em Produção de Grãos e Tecnologia em Gestão Ambiental. A partir de sua instalação

[...] um novo cenário educacional começa a ser desenhado no município de Sorriso, com vistas a discutir a educação não apenas como processo produtivo, mas especialmente como processo da cidadania, estimulando o retorno de investimento para o município/região e oportunizando à população acesso à educação pública de qualidade e a profissionalização articulada com as reais demandas do setor produtivo local (IFMTCAMPUS SORRISO, 2015, p. 9-10).

Entre os compromissos assumidos pelo *campus*, no projeto do curso, um nos chama especial atenção: “Que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo as condições de acesso e permanência no ensino básico e superior, especialmente da população mais necessitada do campo e da cidade” (IFMT *Campus* Sorriso, 2015, p. 11). Isso leva a crer que a instituição se preocupa com os dados apresentados anteriormente sobre a desigualdade no município de Sorriso e se coloca como agente de transformação dessa realidade.

Atualmente, conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFMT *Campus* Sorriso concentra-se no planejamento pedagógico e estrutural para ofertar cursos e vagas em quatro eixos tecnológicos distintos: Recursos Naturais: Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Curso Superior de Engenharia Agrônoma, Curso Superior de Tecnologia em Produção de Grãos; Produção Alimentícia: Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, previsão até 2018 de Curso Técnico em Agroindústria (Subsequente) e Curso Superior de Engenharia de Alimentos; Ambiente e Saúde: Curso Tecnologia em Gestão Ambiental e previsão até 2018 do Curso Técnico em Meio Ambiente (PROEJA); e o Eixo Formação de Professores, ainda não iniciado: Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino Superior autorizado para o segundo semestre de 2016, Curso de Licenciatura em Química e Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, com

previsão até 2018, além de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ministrados durante os anos letivos, conforme diagnóstico da demanda da sociedade.

As vagas do IFMT são preenchidas em processo seletivo. No ano de 2016, há aproximadamente 560 estudantes matriculados nos diversos cursos do *campus*, sendo 340 no Ensino Médio Integrado. O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, foi implantado em 2015 e tem no ano de 2016 um total de 125 alunos frequentando o curso.

Diante do contexto local conflitante entre o processo de ocupação, de distribuição de renda e de condições de trabalho e o progresso e desenvolvimento científico e tecnológico da atividade agropecuária apresentado anteriormente, justifica-se a escolha do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio como objeto de estudo.

Uma educação comprometida com a ação formadora e transformadora dessa realidade precisa partir de um amplo envolvimento com a comunidade, e da construção de um currículo que atenda à realidade local e atual. Nesse sentido, propomos com o presente trabalho de pesquisa fazer uma análise das dificuldades e dos avanços na implementação de uma proposta de currículo integrado, a partir da dissociabilidade entre trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia.

1.3 Trajetória do estudo de caso do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT *Campus* Sorriso

Considerando que a configuração dos Institutos Federais está alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, extrapolando os limites do ensino em sala de aula e de tempo disponível para a pesquisa, tive que em minhas escolhas estabelecer alguns limites, priorizando aspectos mais relacionados ao ensino, sem desconsiderar as contribuições da pesquisa e da extensão.

Pretendo que o estudo do caso da efetivação do currículo integrado do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino do IFMT *Campus* Sorriso, seja mais que uma descrição, que se configure como um processo que evidencie os avanços e os desafios na concretização dessa proposta, assim como o desvelamento de suas contradições. Nesse sentido o estudo envolveu etapas inter-relacionadas de coleta e análise de dados: análise de documentos,

observação e entrevista semiestruturada, objetivando que o confronto dos dados possibilitasse a complementação de informações e uma análise mais abrangente da realidade pesquisada.

1.3.1 Da definição dos participantes da pesquisa

A princípio houve a previsão de que os sujeitos da pesquisa seriam: docentes e estudantes do 2º ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, equipe pedagógica e gestores do IFMT Campus Sorriso. A escolha do 2º ano se deu, por ser um período em os estudantes já tem uma base do funcionamento do curso e da instituição e por não haver turmas de 3º ano constituída ainda.

Em reunião geral da direção de ensino com todos servidores, foi apresentado o projeto e os professores foram convidados a participar da pesquisa, manifestaram interesse e se prontificaram a auxiliar. A opção foi, então, por buscar disciplinas que, conforme ementas analisadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), apresentavam articulação (entre conteúdos) com outras disciplinas. Outra proposta do grupo foi que uníssemos equipe pedagógica, coordenação do curso, direção de ensino e direção geral como segmento Gestores.

O critério utilizado para escolha dos estudantes foi um pouco mais complicado, pois a princípio o interesse era buscar priorizar alunos vindos do campo. Conforme documentos da Secretaria Geral de Documentação Escolar, no segundo ano tinham 4 alunos com esse perfil. Mas na fase de observação percebi nos depoimentos de docentes e técnicos a importância de se ouvir também estudantes com participação em projetos de pesquisa, extensão, monitoria, comissões ou colegiados, que recebem auxílios do Programa de Assistência Estudantil, assim como ingressantes por cotas. Identifiquei no 2º ano 15 estudantes nessas condições. Apresentei a proposta aos estudantes e convidei quem tinha interesse em participar da pesquisa e todos mostraram interesse em participar. Devido à falta de disponibilidade de tempo e dificuldade com relação à transcrição e análise de todas as entrevistas selecionei então 3 estudantes da zona rural, 1 estudante ligado à pesquisa, 1 estudante monitor e 1 estudante cotista (Pretos, pardos e indígenas, com renda inferior a 1 salário e meio por pessoa da família) e 1 estudante que recebe auxílio da Assistência Estudantil.

Assim foi delimitado em conjunto o universo da pesquisa, estabelecendo que seriam 5 docentes, 1 por área do conhecimento: Linguagem, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática e 2 do Núcleo Profissionalizante; 7 estudantes, 4 gestores. Portanto, o trabalho de pesquisa contou com o total de 16 participantes.

1.3.2 A análise documental

A primeira fase da pesquisa de campo esteve relacionada à análise de documentos. Segundo Gil (2010, p. 121), “a consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo”, pois pode orientar as entrevistas e a observação.

Como servidora do IFMT, eu já tinha acesso aos documentos oficiais da instituição e como parte da equipe pedagógica do *Campus Sorriso* nessa fase inicial, tive acesso também aos documentos do *campus* e do curso, o que permitiu que a análise documental transcorresse com maior fluidez. Foram consultados e analisados referenciais que embasam a concepção de currículo integrado, como legislação, diretrizes e orientações curriculares e documentos que embasam a concepção de currículo integrado e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e retomam historicamente a trajetória da educação profissional e tecnológica no Brasil e no estado de Mato Grosso. Também foram analisados documentos institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso, a fim de compreender a concepção de currículo integrado e o processo de construção curricular do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFMT Campus Sorriso.

Durante a pesquisa senti a necessidade de agregar ao estudo dados do município, estado e país, com relação à economia, educação, demografia, entre outros, em documentos de órgãos como IBGE, INEP, MEC.

Ao final dessa fase da pesquisa, paralelamente às etapas de observação e entrevista, realizei a análise dos Planos de Ensino dos Docentes, buscando estabelecer relação do planejamento com a prática docente em sala de aula.

1.3.2 A observação participante

A observação foi escolhida com o objetivo de analisar as dificuldades e as possibilidades da integração curricular na prática e por, segundo Lüdke e André (1986), me possibilitar aproximar da “perspectiva dos sujeitos”, de sua visão de mundo, dos significados que os mesmos atribuem à realidade. Pois observar, segundo Triviños (2009), requer prestar atenção nas características dos objetos, pessoas, animais, fenômenos sociais em estudo, para conhecer suas singularidades, seus atos, atividades, relações, com a finalidade de captar sua essência e suas contradições.

A opção pela observação participante aconteceu naturalmente, devido ao meu envolvimento, com o *locus* da pesquisa, por fazer parte da equipe pedagógica, do contrário, seria difícil realizar a pesquisa sem participar do processo; isso me possibilitou “perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo” (YIN, 2001, p.116). No entanto, durante o processo senti dificuldade em separar a pesquisadora da servidora do IFMT, pois percebia que os participantes buscavam soluções/alternativas devido à minha presença, como parte da equipe. Nesses momentos, tive que me distanciar um pouco, “respirar” e me aproximar novamente, buscando contribuir sem influenciar significativamente no resultado da pesquisa.

A observação aconteceu entre o 1º e o 2º bimestre do ano letivo de 2016. Devido à greve dos servidores dos Institutos Federais, o ano letivo de 2015 se estendeu até início de março de 2016 e o ano letivo de 2016 iniciou ao final do mês de março de 2016, atrasando o início das observações.

Como durante a pesquisa consegui remoção para o município de Sinop, a cerca de 80 Km do *locus* da pesquisa, a periodicidade e o cronograma das incursões foram programadas em conjunto com os participantes que aceitaram integrar-se à pesquisa. Assim, as observações aconteceram de forma mais concentrada, procurando atender às necessidades dos professores e facilitar o meu deslocamento.

O projeto previa 5 observações por professor, mas decorrer da pesquisa, junto com os docentes decidimos reduzir para 4 aulas observadas, devido aos professores terem duas aulas seguidas na mesma turma e a quantidade satisfazer aos objetivos propostos. Assim, foi escolhida uma turma do 2º ano para observação, aqui denominada “Turma X”, e foram observadas 4 aulas de cada professor, sendo um de cada área do conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e 2 do Núcleo Profissionalizante, totalizando 20 aulas. A

observação foi realizada predominantemente em contexto de sala de aula. No período da pesquisa não houve agendamento e aulas nos laboratórios e consegui observar apenas uma aula campo.

Foi realizada observação também em outros ambientes e situações, tais como: reuniões, sala dos professores, corredores, refeitório, pátio, pesquisa, extensão, pedagógico, assistência estudantil, administrativo, coordenação e direção, a fim de responder ao objetivo de identificar as condições estruturais do IFMT disponibilizadas para a concretização dessa proposta curricular.

Com o objetivo de me vigiar, ou seja, zelar para não sobrepor minha visão de servidora à de pesquisadora, estabeleci um roteiro para observação dos diferentes contextos, conforme consta no Apêndice I.

Durante as observações participei das aulas, questionando, buscando tirar dúvidas e resolver questões com os estudantes; os professores e estudantes me acolheram como “uma da turma”, agindo naturalmente. Após uma das aulas, um professor me confidenciou que por não ter formação pedagógica, sentia a necessidade de um olhar/um auxílio quanto à didática, que se preocupava com o que eu estava achando da atuação dele como professor, tranquilizei-o dizendo que não estaria avaliando a desenvoltura dele em sala de aula e retomei com ele meus objetivos e roteiro de observações.

O registro e a análise das observações foram realizados por meio de relatório, após a observação, procurando se estabelecer uma relação com as teorias, documentos e entrevistas.

1.3.3 As entrevistas

Atendendo ao objetivo de identificar a concepção de integração e currículo, as variáveis que podem interferir na construção/efetivação do currículo integrado, bem como conhecer como ocorre a integração entre formação geral e formação profissional, realizei entrevista semiestruturada com professores e estudantes do 2º ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, equipe pedagógica e gestores. Segundo Triviños (2009, p.146), a entrevista semiestruturada dá melhores resultados quando se trabalha com diferentes grupos de sujeitos, “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” e possibilita,

segundo Lüdke e André (1986), criar um clima de parceria, amizade e trocas entre pesquisador e participantes, além de contribuir para aprofundar pontos levantados na observação que, por diversas razões, não tiveram êxito.

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos, que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais e alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhe são muito familiares, sobre os quais discorrerão com facilidade (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 35).

Participaram das entrevistas um total de 16 sujeitos. Foram ouvidos 5 (cinco) professores, um de cada área do conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e 2 (dois) do Núcleo Profissionalizante e 7 (sete) estudantes do 2º ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, 1 (uma) representante da equipe pedagógica, o diretor de ensino e o coordenador do curso.

Foi preparado um roteiro para conduzir a entrevista, conforme Apêndice II, com a finalidade de abordar o problema em suas múltiplas manifestações, dar segurança do que se queria e para que não houvesse constrangimentos ou equívocos que pudessem intimidar ou bloquear a franqueza dos entrevistados. Procurou-se, também, evitar que houvesse muita diferenciação nos questionamentos feitos a cada entrevistado.

Mesmo com o roteiro estabelecido, houve a necessidade de durante as entrevistas de suprimir ou incluir questionamentos considerados relevantes à pesquisa. Todos os sujeitos selecionados participaram das entrevistas. As entrevistas foram agendadas com os participantes, que determinaram qual seria o melhor horário, em períodos sem aula, e aconteceram no próprio *campus*, em espaços mais reservados da biblioteca, da sala dos professores, numa sala própria para atendimento pedagógico e de assistência estudantil, coordenação e direção. No início de cada entrevista apresentei os termos de assentimento e consentimento e deixei aberto que estavam livres para não responder o que não se sentissem a vontade e que a identidade de cada um estaria preservada.

Devido aos alunos terem uma extensa carga de aulas, só tivemos o período da quarta-feira para os agendamentos, mas todas as entrevistas transcorreram dentro da normalidade, sem nenhum incidente. Senti, no início de cada entrevista dos estudantes, uma ansiedade em responder o que eu esperava que respondessem, e no decorrer foram se soltando e agindo mais naturalmente. Tive que, por algumas vezes, buscar explicar o que queria realmente saber, clareando os questionamentos. Com relação aos docentes e gestores, percebi em alguns um certo receio em demonstrar que não dominam totalmente o assunto, fato contornado à medida que se mostravam mais seguros ao falarem da prática, dos avanços e das dificuldades encontradas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. A sistematização foi realizada considerando as ideias-chave ou centrais que permearam cada fala ou proximidade/distanciamento entre os pensamentos dos entrevistados e organizadas por segmento (professor, estudante, gestor) e questões/assuntos.

1.4 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise de dados foi realizada qualitativamente por se tratar de um estudo de caso concreto, com peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais, segundo Flick (2009), e por buscar um diálogo entre a realidade material vivida e a interpretação e entendimento desta realidade a partir de métodos sistematizados (MARTINS; BICUDO, 1989).

Para melhor compreender a temática em discussão, realizou-se análise qualitativa dos documentos consultados, das entrevistas, bem como das observações das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, buscando clarear e complementar as ideias, tudo isso, articulado com o embasamento teórico. Foram eleitas algumas categorias⁸ para análise, que se constituíram no decorrer da pesquisa, resultantes dos temas mais evidentes, tais como:

⁸ Entendido conforme conceito de Freitas (2008) “ferramentas de análise”, instrumentos de compreensão e transformação da prática, que demarca a entrada da análise pelo que é genérico de forma a permitir enxergar melhor aquilo que é singular em um dado objeto investigado

- Contradição - a realidade é contradição e onde não há contradição não há movimento, não há desenvolvimento, nem História, desde o mundo natural até o homem. A contradição provoca, força a tomada de decisões (FREITAS, 2008).
- Totalidade — conhecimento do todo, integração curricular.
- Relação teoria-prática - movimento de transformação de conceitos em atividade concreta pensada.
- Formação omnilateral - relação trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia – eixos estruturantes do currículo integrado.
- Relação educação geral, educação profissional e cidadania – princípios da educação, preparação para prosseguir nos estudos, para o trabalho e para atuar como agente transformador da realidade.
- Politecnicidade – domínio dos princípios da técnica, dos conceitos e tecnologia, desenvolvidas no cotidiano escolar, buscando clarear e complementar as ideias, tudo isso, articulado com o embasamento teórico. Foram eleitas algumas categorias⁹ para análise, que se constituíram no decorrer da pesquisa, resultantes dos temas mais evidentes, tais como:

Foram considerados, durante a categorização e análise dos dados as contradições e frequência dos pontos em comum nas respostas dos sujeitos, buscando complementação do entendimento na análise documental, em outros elementos observados e nos referenciais teóricos, legais e documentais.

Por uma questão ética, em atendimento à Resolução nº 466/2012/MS/CNS, que determina as diretrizes e normas reguladoras para Pesquisa com Seres Humanos no Brasil, a coleta dos dados envolvendo seres humanos, somente ocorreu após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UNEMAT. Os sujeitos assinaram um termo de consentimento em participar da pesquisa e a identificação do responsável e/ou sujeitos pesquisados não será exposta, garantindo assim o anonimato dos participantes. Para tanto foi adotada a identificação de Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professora 4 e Professor 5; Aluno 1, Aluna 2, Aluna 3, Aluna 4, Aluna 5 e Aluna 6 e Aluna 7; Gestora 1, Gestor 2, Gestor 3 e Gestor 4.

⁹ Entendido conforme conceito de Freitas (2008) “ferramentas de análise”, instrumentos de compreensão e transformação da prática, que demarca a entrada da análise pelo que é genérico de forma a permitir enxergar melhor aquilo que é singular em um dado objeto investigado

A pesquisa permite o contato e a compreensão de outras realidades. A perspectiva crítica, materialista histórico-dialética nos possibilita a interpretação, a contextualização e a transformação dessa realidade. A escolha do tipo de pesquisa, das técnicas de coleta e análise de dados estão inter-relacionadas com a perspectiva e abordagem metodológica, com os objetivos que me proponho a alcançar e com minha visão de mundo.

A análise da realidade de efetivação do currículo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso, não é uma escolha neutra, está intimamente ligada com minhas intencionalidades enquanto pesquisadora e servidora dessa instituição. A problemática, suas possíveis causas, avanços e desafios, possibilitam o desvelamento, a problematização, e pode instigar mudanças, tendo em vista que a sua base materialista, histórica e dialética permite conceber a ciência, a história, o conhecimento, a organização social de forma dinâmica e passível de transformação.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: QUE ENSINO, PARA QUE E PARA QUEM?

Desde os tempos mais remotos na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e funcionamento das sociedades (MANFREDI, 2002, p. 33).

Neste capítulo busco fazer uma breve reconstrução histórica da relação educação profissional e ensino médio no Brasil, resgatando disputas, embates, tendências, concepções e práticas protagonizadas por distintos grupos sociais ao longo do tempo. As relações entre trabalho e educação se apresentam como terreno complexo e contraditório, por vezes subestimando a importância da escola em relação à experiência concreta do trabalho, por vezes superestimando a escola como formadora de profissionais para o mercado de trabalho.

Para Manfredi (2002, p. 34)

[...] a noção de trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação são históricas, isto é, vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza.

O processo educacional e o currículo do ensino médio, no Brasil, tem sua história permeada pela história da divisão social do trabalho e da divisão de classes, atendendo em cada época às necessidades do sistema de produção, ora preparando para prosseguir nos estudos em nível superior, ora preparando para o mercado trabalho.

2.1 Pressupostos teórico-metodológicos da articulação trabalho/educação

Na luta de todo movimento utópico socialista a educação é aspecto prioritário e urgente e mecanismo de transformação e emancipação social e humana, em virtude das condições de trabalho da classe operária, pois, segundo Mészáros (2008, p. 10), a educação pode ser instrumento para que povos submetam e dominem outros povos ou instrumento de

emancipação¹⁰, para tornar comum o saber, a ideia, a crença, “aquilo que é comunitário” como bem, como trabalho ou como vida.

Nesse sentido, como afirma Machado (1989, p. 132), “a recuperação da ciência e da técnica por parte do trabalhador é uma questão que interessa a ele e faz parte da estratégia mais geral de conquista de uma sociedade mais humana”. Sendo assim “O problema da qualificação e da organização do trabalho é, portanto, um problema de luta de classes”.

Considerando que para Marx e Engels

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. [...] os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas, também uma consciência e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época” (MARX; ENGELS, 1998, p. 48).

Nesse sentido a consciência de classe, segundo Marx e Engels (1998), é um importante instrumento de emancipação, pois toda classe que aspira abolir a antiga forma de dominação precisa primeiro conquistar o poder político, para apresentar seu interesse próprio, ou seja, o fim da sociedade de classe e da divisão do trabalho. Através da divisão de classe opera-se também a divisão do trabalho, material e intelectual. Pela divisão do trabalho a atividade intelectual e a atividade material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, acabam sendo destinados a indivíduos diferentes.

O que Marx e Engels propõem é o fim da divisão de classes com o fim da divisão do trabalho e o fim do trabalho alienado, que no contexto da sociedade capitalista se caracteriza pelo trabalho assalariado. Trabalho entendido por “trabalho forçado, conforme o impunha aos homens a divisão obrigatória do trabalho” (MARX; ENGELS, 1998, p. 33). Propõem ainda a formação do homem total “capaz de transitar livremente de uma tarefa a outra, de ser pescador, caçador, pastor e crítico. De exercer, sem coações, as tarefas do trabalho manual e do trabalho intelectual” (p. 34). Pois para Marx e Engels (2004, p. 50), em sua forma histórica – escravidão, servidão e assalariado – o trabalho não deixa de ser repugnante, porque é trabalho forçado, imposto a partir do exterior e frente ao qual o não-trabalho é liberdade e felicidade.

¹⁰Em “Sobre a Questão Judaica”, Marx (2010, p. 49) disserta sobre os níveis de emancipação. A emancipação política estaria relacionada à liberdade do indivíduo com relação ao Estado, “redução do homem a indivíduo egoísta, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, por outro, a cidadão, a pessoal moral (p.54). A emancipação política, definida por Marx como cidadania, “representa o modo político de se emancipar”, mas “não é a emancipação do homem real” (p.42). Já no nível de emancipação humana o homem individual, o “ente genérico” se torna livre em sua vida empírica, trabalho e relações sociais, reconhecendo e organizando suas forças como forças sociais.

Nesse sentido, defendem que

A emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia se dar quando tal **emancipação alcançasse todos os níveis, e, entre eles, o da consciência**. Somente a educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão pode conseguir tal objetivo”. (MARX; ENGELS, 2004, p. 10, grifo nosso).

Por educação, Marx e Engels (2004, 68), deixam claro que se refere a:

- 1) Educação intelectual;
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares;
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Nessa perspectiva educação corresponde à integração trabalho intelectual e trabalho material, em curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica¹¹. Esta combinação “elevantará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2004, p. 69) “constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (idem, p. 74). A politecnia é apresentada também por Saviani (1989, p. 13) como forma de “superação da dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”, pois um não existe sem o outro e “todo trabalho humano envolve concomitância do exercício dos membros das mãos e do exercício mental, intelectual”.

Para Mészáros (2008, p 49), o conceito que mais se aplica à educação é o adotado por Gramsci, como um ato estruturante de relação com o trabalho e suas possibilidades criativas e emancipatórias, colocando fim à separação *Homo faber* e *Homo sapiens*, pois não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual. A universalização do trabalho (como atividade auto humana realizadora) e a universalização da educação, segundo Mészáros, só são viáveis em inter-relação, pois o trabalho seria o princípio

11A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo (SAVIANI, 1989, p. 17). Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultam aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas e a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico, ou educação básica e técnica, herança de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

geral ordenador da sociedade, e sua integração com a educação pode representar um avanço qualitativo.

O trabalho aqui é concebido conforme definido por Marx (2013, p. 255) como “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Segundo o autor, modificando a natureza o homem modifica a si próprio. Para Marx, o processo de trabalho, como necessidade humana, “é condição necessária do intercâmbio material entre homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana” (p. 261).

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 3).

Nesse sentido, Frigotto (2005a, p.12) relaciona a educação ao trabalho, tomando o trabalho no sentido ontológico, como princípio educativo, atividade criadora imprescindível do homem, pois, é pela ação consciente do trabalho que o homem cria e recria a sua própria existência, em suas múltiplas e históricas necessidade, distinguindo-o das formas que assume no capitalismo “trabalho sob a forma de emprego ou trabalho assalariado”.

Para Saviani (2007, p 3) sendo a existência humana algo que não é garantido pela natureza, mas produzido pelos próprios homens, produto de seu trabalho, a existência e o trabalho precisam ser aprendidos. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”, numa relação de identidade em construção no e pelo trabalho, lidando com a natureza e relacionando-se com outros homens, educando-se, preservando e transmitindo às novas gerações com interesse de continuidade da espécie.

O trabalho como necessidade e liberdade humana é elemento criador da vida, representa um direito e um dever de todo ser humano, que precisa ser compartilhado desde a infância e, “impedir esse direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e quando for o caso, a dos filhos” (FRIGOTTO, 2005, p.15).

Marx, Engels (2004, p. 68) defendem que “o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da

classe operária que há de vir”. A articulação trabalho e educação representa uma importante ferramenta de atendimento à essa demanda de formação omnilateral¹², unitária¹³ e politécnica para a classe trabalhadora. Segundo os autores, torna-se uma questão de vida ou morte da classe trabalhadora, substituir o ser humano parcial/fragmentado pelo indivíduo completo.

Assim

[...] o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado conseqüentemente; acrescentou-lhes de próprio uma concepção nova da relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem onilateral (MANACORDA, 2010, p. 313).

Para tal finalidade Marx e Engels sugerem:

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção (MARX; ENGELS, 2004, p.78).

Segundo os autores, “não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores”, mas não há dúvida também que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores se opõem a esses fermentos de transformação e, “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma” (MARX; ENGELS, 2004, p. 78).

Nesse sentido, Marx faz duas proposições para a educação, a curto e médio prazo e a longo prazo. A curto e médio prazo, em *Crítica do Programa da Gotha* (MARX, 2004, p.103) propõe “Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para Instrução gratuita”. A longo prazo, Marx e Engels em *Manifesto do Partido Comunista*, defendem uma “educação pública e gratuita para todas as crianças; supressão do trabalho fabril de crianças; integração da educação com a produção material” (MARX; ENGELS, 2008. P. 44). Engels em *Princípios do Comunismo* define como uma das condições sociais necessárias “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam desligar-se

12Conforme Manacorda (1991): “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos da faculdade e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (p.78).

13O termo ‘único’ quer fortalecer a ideia que não existem duas escolas ou uma escola com dois caminhos dentro dela, mas todos transitam por ela segundo suas necessidades e possibilidades e não segundo quanto dinheiro carregam no bolso. É importante ressaltar que o termo único, aqui, não tem nada a ver com uma escola de pensamento único ou de metodologia única (FREITAS, 2012, p. 337).

dos primeiros cuidados maternos, nas instituições nacionais e a cargo da nação. Educação e trabalho produtivo andarão lado a lado”. (MARX; ENGELS, 2004, p. 105).

Marx e Engels (2004, p. 107) afirmam que “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais”. Esse ensino precisa ser gratuito, obrigatório e estar sob o controle da comunidade. Para os jovens, os autores (p. 109) propõem uma “combinação do trabalho intelectual com o físico, os exercícios físicos com a formação politécnica”, a fim de compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo”.

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 2004, p. 106).

Trata-se, segundo Pistrak (2000, p.50), de tornar o trabalho e a ciência como partes orgânicas da vida escolar e social das crianças, a partir do estudo do trabalho socialmente útil, seu valor social, no qual “se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade”. Para este autor, a síntese tão procurada entre o trabalho e a ciência é obtida graças à educação no trabalho. A concepção necessária é do trabalho como atividade também interior à escola, como “estudo humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho” (PISTRAK, 2000, p. 51).

2.2 Contextualização histórica da relação trabalho e educação

Segundo Manfredi (2002) nas sociedades primitivas “a primeira divisão do trabalho dava-se segundo a diferenciação sexual e de idade”, predominando as atividades manuais e o emprego da força física. Ao passo que Saviani (2007) afirma que

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de "comunismo primitivo". Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão "educação é vida", e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática.

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007, p. 4)

Ponce (2010, p. 18-19) diz que nesse período as crianças, até os 7 anos, “acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças [...] para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar o barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade”, a educação se dava no e pelo trabalho, espontaneamente. Com o passar do tempo o processo educativo adquire forma coercitiva com as cerimônias de iniciação, surgindo a diferença entre os iniciados e não iniciados, em que um grupo seletivo de jovens tinha acesso às explicações dos sacerdotes e, que disso dependia a dominância ou submissão de uma tribo sobre a outra, viria mais tarde a ser a escola a serviço de uma classe, como afirma Ponce (2010, p. 27).

Segundo Cunha (2005a, p. 7) no “período pré-socrático da História da Filosofia ou da Idade Heroica da Ciência, o progresso técnico convivia harmoniosamente com a especulação abstrata” e “o trabalho manual não era considerado uma desgraça, nem a prática de um ofício inferiorizava o artífice” (p. 8), era considerado como dignificante do ser humano. Cunha (2005a) afirma que no pensamento clássico grego dois conceitos de trabalho entraram em conflito, um positivo que o valorizava como objeto do conhecimento e outro negativo, que o relegava a uma atividade inferior. Em defesa do conceito positivo, Cunha (2005a, p. 8) diz que para Aristóteles:

[...] o trabalho constitui uma etapa necessária do desenvolvimento intelectual humano, etapa que é condição e preparação das mais altas, a da pura teoria. O trabalho é, para o filósofo grego, atividade cognoscitiva, na medida em que engendra, por si mesmo, a formação dos conhecimentos relativos à sua correspondência com as necessidades e os empregos para os quais são produzidos.

O escravagismo, segundo Cunha (2005a) fundou a separação entre a contemplação e a ação. O conceito *labor* como valor positivo dá lugar à expressão *tripallium*, instrumento de tortura semelhante a carga de bois. Nas colônias a diferenciação se dava entre quem trabalhava e quem tinha o tempo ocioso. O trabalho das mulheres e crianças foi mantido, porém reservando as atividades artesanais estritamente aos homens. Os postos de trabalho eram compostos por escravos, não proprietários de sua força de trabalho e assalariados, homens livres sem-terra.

Segundo Marx e Engels (1998) “a força produtiva multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos, condicionada pela divisão do trabalho, não aparece a esses indivíduos como sendo sua própria força conjugada, porque a própria cooperação não é

voluntária”, os interesses da classe dominante representam diante do trabalhador isolado a unidade e a vontade do trabalhador coletivo.

Para Marx (2013) em o *Capital*, Livro I, a base de toda a divisão do trabalho é a separação cidade e campo. Marx e Engels (1998, p. 53) ressaltam que “a oposição entre a cidade e o campo surge com a passagem da barbárie para a civilização, da organização tribal para o Estado, provincialismo para a nação e persiste através de toda a história da civilização até nossos dias”. O que implica a necessidade da administração, da polícia, dos impostos e da política em geral. Tal oposição desencadeia a divisão da população em duas grandes classes, ligadas à divisão do trabalho e dos instrumentos de produção.

O surgimento e povoamento das cidades na Idade Média, segundo Marx e Engels (1998, p. 56-57), aconteceu com servos libertos, perseguidos no campo pelos seus senhores e tendo o trabalho sua única propriedade, chegavam um a um às cidades onde encontravam uma comunidade organizada, contra a qual eram impotentes e no interior da qual eram obrigados a aceitar a situação que lhes era conferida. A complexidade na divisão do trabalho, conforme afirma Manfredi (2002, p. 35), foi sendo gerada durante “o desenvolvimento da agricultura, o aperfeiçoamento dos instrumentos e equipamentos, o aparecimento das cidades, sem falar na necessidade das guerras”.

À medida que as cidades se estruturavam e que as atividades se expandiam e se consolidavam, os que exerciam o mesmo ofício organizavam-se juridicamente, elaborando estatutos, que regulavam as relações da corporação com o mercado e entre os próprios trabalhadores, criando uma diferenciação entre mestres, aprendizes e assalariados e uma hierarquia interna entre os que sabiam ler e os que não sabiam, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Segundo Marx e Engels (1998) as corporações tinham a finalidade de proteger o trabalho aprendido e proibir pessoas não qualificadas de desenvolver tais atividades. Cada trabalhador devia estar apto a executar todo o ciclo de trabalho e eram subordinados aos mestres do ofício, numa relação patriarcal entre companheiros e mestres.

O trabalho nas sociedades agrícolas pré-industriais, segundo Manfredi (2002, p.37) “embora árduo, é indissociável de seus fins e da vida social em seu conjunto”, pois “quem trabalha decide o que, como, quanto e em que ritmo produzir”, controlando o seu processo de trabalho. A medida que a produção passa de subsistência para mercado, o trabalho passa também por uma metamorfose “de autônomo e independente, passa a ser assalariado, dependente e sob controle do capital” (p. 38).

Pela necessidade de comercialização dos produtos surge a separação entre produção e comércio e a classe dos comerciantes, numa relação recíproca ligada à produção, distribuição e comércio.

A separação passa então a se manifestar não mais entre os que trabalham e os que tem tempo ocioso/contemplativo, mas entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para Saviani (2007, p. 4) essa separação, dividiu também os homens em classes e provocou uma divisão na educação, à medida que

Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 4).

Com o intuito de se diferenciarem dos escravos, os homens livres passam a rejeitar o trabalho manual no artesanato e manufatura. Segundo Cunha (2005a, p. 16) essa é “a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e, principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres”. Quando libertos os escravos queriam distanciar-se o mais que pudessem do lugar social do escravo, com menos trabalho, pois isso mostrava que eram livres. Cunha (2005a) considera que a rejeição pelo trabalho manual foi mais pela rejeição do trabalho ordinário, desprezível, insignificante. Como tais ocupações não atraíam pessoas a desempenhá-las, deu início à aprendizagem compulsória: “ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha” (p. 23), submetendo-os “a trabalhos domésticos e, não raro, à escravidão” (p.24). Surgem as escolas profissionais, atendendo às necessidades da indústria, destinadas aos escravos, órfão e mendigos.

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2002, p. 71).

As primeiras transformações nas relações entre trabalhador e empregador, numa relação monetária trabalhador – capitalista, segundo Marx e Engels (1998), decorreram da transformação de vastas zonas de terras e cultura em pastagens, surgindo a “vagabundagem”,

peças sem trabalho e sem qualificação exigida pelas corporações. Os vagabundos acabaram absorvidos pela manufatura.

Segundo Marx e Engels (2004), a utilização das forças da natureza para fins industriais, maquinário e a divisão do trabalho mais desenvolvida, ocorreu com a chegada da grande indústria, que priorizou o conhecimento mecânico, técnico e teórico e subordinou a ciência ao capital. Aqui “não só as relações com o capitalista se tornam insuportáveis para o operário, mas também seu próprio trabalho” (MARX; ENGELS, 1998, p. 73).

Manfredi (2002, p. 40-41) afirma que as mudanças ocorridas nas sociedades capitalistas industriais, com o desenvolvimento da tecnologia da informática “passaram a exigir um profissional com novos conhecimentos e habilidades, com novo perfil” como também “provocou a redução de postos de trabalho, instaurando o desemprego” levando à necessidade de capacitação para atender a esse novo mercado de trabalho. Ao mesmo tempo que o capitalismo revolucionou os métodos de trabalho, segundo Kuenzer (2011, p. 25) revolucionou também “as formas de educação para o trabalho; à medida que a maquinaria substituiu o artesão, o aprendizado longo de um trabalho completo foi substituído por um aprendizado cada vez mais fragmentado e de uma tarefa parcial”, tal fragmentação separou também “teoria e prática, concepção e execução”.

Segundo Enguita (1989, p. 201-203) a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual foi o papel mais importante da escola na reprodução da divisão do trabalho, dividindo em sua organização curricular disciplinas teóricas de suas derivações práticas, combinando, na melhor das hipóteses, “muitas doses de teorias sem prática com algumas de prática sem teoria”, passando uma ideia para os estudantes de que trabalho manual e trabalho intelectual são irreconciliáveis.

Nas sociedades capitalistas contemporâneas, segundo Manfredi (2002, p. 44-45), o trabalho assalariado é predominante, distinguindo-se em grupos de trabalhadores por: níveis elevados de escolaridade - com “elevado grau de autonomia em relação ao processo”; dirigentes e executivos das organizações, das empresas privadas e estatais e de órgãos públicos; “com nível de identidade e de integração muito grande com o modo de produção capitalista e com sua lógica de produção” e, trabalhadores que ocupam postos subordinados e “não possuem nenhum controle nem capacidade de decisão sobre o produto de seu trabalho e pouca ou nenhuma decisão sobre seu processo”.

Para Manfredi (2002, p. 40-50) “a educação, enquanto processo social, não gera trabalho nem emprego” e a educação profissional “enquanto prática social, é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego”, colocando as relações entre escola e trabalho num movimento contraditório. Pois a escola é criada para preparar grupos seletos para o comando e controle social, relegando aos “homens e mulheres, jovens e adultos das classes populares” a aprendizagem informal para o trabalho.

Nesse contexto ressurgiu a necessidade de debate sobre a função social da escola e do ensino médio e que tipo de formação precisa ser privilegiada, reacendendo a contradição entre formação geral e formação técnica e tecnológica. O que para Manfredi (2002) no Brasil até o ano 2000, não contemplavam as recorrentes reivindicações da classe trabalhadora de “formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos [...] vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio [...] formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana” (MANFREDI, 2002, p. 57), prevalecendo as perspectivas de Educação Profissional ora compensatórias e assistencialista, ora voltadas a satisfazer ao sistema produtivo.

Para Gramsci (2011, p. 32) “na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas”. Nesse sentido, as escolas de formação “humanista”, que buscam desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral separa-se das escolas de formação de ramos profissionais especializados.

Assim, segundo Gramsci (2011), “a tendência atual é abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’”, destinando as escolas clássicas às classes dominantes e aos intelectuais e a escola profissional às classes instrumentais. Como contraponto para destruir essa trama, propõe “criar um único tipo de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

A superação da dualidade educacional somente se efetivará, segundo Kuenzer (2011, p. 48), a partir da “superação da divisão do trabalho, da teoria e da prática, em outro modelo de produzir”, constituindo-se em “ação do homem sobre a natureza para produzir-se a si

mesmo e à história, toda pedagogia será pedagogia do trabalho e, conseqüentemente, fator de desenvolvimento e de humanização”.

2.3 A transformações na relação Ensino Médio e Educação Profissional na história e na legislação do Brasil.

Na época da chegada dos portugueses no Brasil, segundo Manfredi (2002), as práticas educativas das comunidades indígenas nativas e a preparação para o trabalho se fundiam com a socialização e convivência no interior das tribos. Esse processo “integrava (e ainda integra) “saberes” e “fazeres”, mediante exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade” (MANFREDI, 2002, p. 67).

A divisão do ensino em classes de alunos de acordo com idade e aprendizagem teve início no período jesuítico, entre os anos 1549 e 1759, com o predomínio da pedagogia tradicional ligada à religião e centrada na transmissão de valores. Segundo Saviani (2013, p. 27) o objetivo era de “tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensiná-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar”. A instrução intelectual priorizava o domínio dos aspectos formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o aspecto concreto da aprendizagem de um ofício. Nessa mesma linha de pensamento, Ribeiro (2011, p. 11) afirma que a intenção era a formação dos indígenas para o trabalho agrícola, assim como de colonos. “Não tinha, inicialmente, de modo explícito, a intenção de fazer com que o ensino profissional atendesse à população “branca” exclusivamente”, mas já contava com currículos diferenciados.

Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa (RIBEIRO, 2011, p. 11).

O ensino agrícola destacava-se numa segunda linha de aprendizado profissional, voltado principalmente aos filhos de colonos e aos povos indígenas. Segundo Saviani (2013, p. 40) o ensino era ministrado em “em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios), com a finalidade de manter os colégios com criação de gado e cultivo de alimentos como mandioca, milho, arroz, além de produção de açúcar, panos e vestimentas.

Mais tarde, com a necessidade de aprimorar o ensino das classes superiores cria-se um conjunto de regras destinadas ao ensino, denominado *Ratio Studiorum*, em que destacavam-se as regras para professores das classes superiores e das classes inferiores, impulsionadas pelo surgimento da manufatura e divisão do trabalho e classes, produzindo “trabalhadores especializados” nas classes inferiores e lideranças para classes superiores.

Manfredi (2002, p. 74) afirma que “a expulsão da Companhia, 1759, durante certo período, desorganizou o sistema de educação escolar existente, e o Estado foi obrigado a montar outro aparato escolar para substituí-lo; contudo, isso levou algum tempo”, iniciando pelo ensino superior e delegando ao ensino primário e secundário a missão de preparatório para a universidade. Segundo Romanelli (2010, p. 136) “até o final da década de 1920 [...] imperava o sistema de preparatórios de exames parcelados para ingresso no ensino superior”, o que, para Ribeiro (2011, p. 29), reafirmando a função do ensino médio como instrumento de formação da elite colonial. Em relação a esta questão Manfredi (2002, p. 75) afirma que:

Paralelamente à construção do sistema escola público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.

O ensino agrícola no período imperial esteve ligado às demandas econômicas produtivas. Inicialmente à extração e contrabando de madeira e depois com produção da cana-de-açúcar.

Durante muito tempo essa atividade foi extremamente rentável, já que a produção era realizada através do uso de mão-de-obra escrava e em grandes extensões de terra, por isso mesmo não existia, de modo geral, grandes preocupações em aplicação de técnicas que visassem o aumento de produtividade e melhores condições de trabalho, serão essas características que posteriormente contribuirão para o declínio econômico da produção de cana-de-açúcar no Brasil (FEITOSA, 2006, p.40).

Porém, de acordo com Feitosa (2006), com a crise da produção açucareira a elite agrária mobilizou-se no sentido de buscar novas técnicas de cultivo, processos e máquinas industriais e D. João VI cria o Curso de Agricultura na Cidade da Bahia em 1812, constando entre as recomendações a necessidade de estudos para melhorar e diversificar a produção, por meio do franqueamento aos vassallos de conhecimentos diversos dos bons princípios de agricultura ensinados por instituição pública.

Segundo Cunha (2005a, p. 109) “No processo de constituição do Estado Nacional, a herança colonial fez-se presente na persistência em arsenais militares, tanto do Exército quanto da Marinha”, mas ainda assim houve mudanças consideráveis como as iniciativas de criação de instituições formadoras de artífices e de ensino de ofícios manufatureiros, ora por

associações civis, ora pelo Estado ou em parceria entre ambos, tendo sempre a forte presença do Estado, no comando ou pelo menos na transferência de recursos financeiros.

Para Cunha (2005a, p. 112) os estabelecimentos militares foram “os primeiros a explicitarem a utilização no Brasil, a partir da segunda década do século XIX, de menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais”. A admissão dos aprendizes se dava entre os 7 e 12 anos de idade e o tempo de aprendizagem era em torno de 10 anos. Lá o ensino acontecia pelo método de ensino mútuo, em que alunos mais adiantados atuavam como professores dos demais, com acompanhamento de um pedagogo, professor das primeiras letras, e mestres de ofícios. O ensino articulava aprendizagem das primeiras letras e de um ofício. Ao final recebiam um certificado de mestre e por 10 anos os salários eram para pagar as despesas com instrução e manutenção durante o processo de aprendizagem, sendo os saldos “depositados numa conta da Caixa Econômica para ser movimentada após a baixa” (CUNHA, 2005a. p. 111), de forma que segurava os aprendizes até o final do curso para receber pela sua produção, impedindo-os de exercer o ofício no período de aprendizagem.

Desse modo aliava-se a ideia de suprir a necessidade de formação de mão de obra para o trabalho ao gozo das vantagens da filantropia e à imagem de prosperidade do Brasil, coexistindo no mesmo local o trabalho assalariado, o trabalho escravo, o trabalho compulsório de prisioneiros civis e militares, aprendizes de operários especialistas, especialmente, funileiros, latoeiros, tanoeiros e torneiros.

Segundo Ribeiro (2011, p. 27) tais estudos condicionaram uma formação não universitária e basicamente profissionalizante, entretanto “tais criações se revestiram de um aspecto bastante positivo: o de terem surgido de necessidades reais do Brasil, coisa que pela primeira vez ocorria”, representando uma ruptura com o ensino jesuítico colonial. Pois de acordo com a autora, com a necessidade de instalação do governo português em território colonial, surge também a necessidade de transformar a antiga colônia numa comunidade nacional e autônoma, o que exige medidas de formação intelectual com preparo mais diversificado, como: imprensa, artes, engenharia, medicina, militares, economia, agricultura e indústria.

Entre 1840 e 1865, época em que ocorre “a passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial” (RIBEIRO, 2011, p. 37), houve uma separação na educação profissional. As casas de educandos artífices eram criadas e mantidas

pelo Estado, destinadas a órfãos e expostos, “o que as fazia serem vistas mais como ‘obras de caridade’ do que ‘obras de instrução pública’”, com objetivo de amparar os “desemparedados” e formar a força de trabalho. Esses asilos, segundo Cunha (2005a, p. 115), “deveriam fornecer ensino elementar e, depois disso, selecionar os portadores de talentos especiais, para continuarem os estudos”. Inicialmente foram destinados aos silvícolas, depois aplicado aos escravos, mendigos e outros ‘desgraçados’¹⁴.

O ensino era ministrado unindo instrução primária ou primeiras letras, álgebra elementar, geometria e mecânica aplicada às artes, escultura e desenho, música vocal e instrumental com aprendizagem de ofícios. Quando terminavam os estudos, os aprendizes eram obrigados a permanecer trabalhando na instituição por três anos, sendo que metade do valor auferido à venda do produto de seu trabalho era apropriada pelo asilo e a outra metade depositada para retirada no final do período.

A Academia de Belas-Artes, criada em 1820, era instituição de ensino de ofícios mantidas pelo Estado, mas sem o aspecto assistencialista. Os alunos passavam por processo de seleção em que precisam dominar a leitura, a escrita e as quatro operações, o ensino era diurno e era cobrada taxa de matrícula, o que dificultava o acesso e frequência dos trabalhadores artífices. Esse processo seletivo dividia-os em artistas, que se dedicariam às belas-artes e artífices, que professariam as artes mecânicas. O artistas terminariam os estudos acadêmicos em matemáticas e desenho geométrico e os das cadeiras relativas à sua especialidade. “A exigência do exame de admissão, a cobrança de taxas de matrícula e o funcionamento dos cursos apenas no período diurno eram fatores que dificultavam a frequência aos cursos de muitos artífices” (CUNHA, 2005a p. 119), dificultando também a obtenção de diploma de mestre.

Os liceus de artes e ofícios eram criados e mantidos por sociedades particulares, com o auxílio governamental. A manutenção era realizada por quotas pagas por sócios ou doações de benfeitores, da classe dominante, membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes, mas principalmente com subsídios do Estado. Entre as doações dos benfeitores estava a sua própria força de trabalho, que segundo Cunha (2005a, p. 123) “Era o caso dos professores, todos eles lecionando gratuitamente”.

¹⁴Segundo Cunha (2005, p. 117) “é preciso distinguir que se trata de “desgraçados” de qualidades distintas: a ‘desgraça’ física, a cegueira ou a surdez, e a ‘desgraça’ social, produto da exploração da força de trabalho escrava (africana e indígena) ou livre (libertos, mestiços e europeus imigrados).

A diferença central entre a Academia de Belas Artes e o Liceu de Artes e Ofício, de acordo com Cunha (2005a p. 162), era que a primeira era “a alta escola da aristocracia do talento” e a segunda “modesta oficina de vulgaridade da inteligência”, ou seja, uma escola para operários, que produziam materialmente e outra para produtores, que pensavam a produção simbólica.

A integração curricular dos liceus dava-se entre as matérias de ciências aplicadas e de artes. Era objetivo dessa formação proporcionar “a todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros”, com exceção dos escravos, “o estudo de belas-artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias, explicando-se os princípios científicos em que ela se baseia” (CUNHA, 2005a, p. 122), propagando e desenvolvendo nas “classes operárias, instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias” (idem, p. 124). O ensino deveria ser gratuito e ministrado no período noturno para facilitar o acesso.

Segundo Manfredi (2002, p. 79) a aceleração dos processos de industrialização e urbanização exigiram modernização tecnológica, “novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular”. Para Nosella (2010, p. 166) “a industrialização pôs fim a essa escola de cultura humanista “desinteressada”, trazendo sua própria escola “interessada”, profissionalizante, técnica e ideologicamente imediatista”.

Assim, conforme afirma Manfredi (2002, p. 79), “o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração”, os liceus deram lugar à rede nacional de escolas profissionais, que culminou mais tarde na criação das escolas técnicas federais e posteriormente dos CEFETs, IFETs e IFs, e os destinatários pobres e desvalidos deram lugar a futuros trabalhadores assalariados. As características “prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar” também foram preservadas durante todo o século.

Em 1827 foi fundada a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, que tinha como sócios “pessoas que se fizeram dignas pelo testemunho ou apresentação de algum invento novo, modelo, máquina ou memória de conhecida utilidade a benefício da indústria oferecido gratuitamente à sociedade” (CUNHA, 2005a, p. 136) e aqueles que fizessem contribuições regulares. Segundo Cunha (2005a) a sua fundação se deu devido à necessidade de se promover

a formação sistemática da força de trabalho, pois “A utilização de máquinas era vista como um fator de dispensa de força de trabalho (escrava, principalmente) e de aumento da produtividade” (p.136).

Para Cunha (2005a, p. 137) “A criação de escolas de agricultura, em fazendas experimentais, onde se ensinasse o uso de máquinas, foi um objetivo sempre perseguido”, servindo de aparelho político-ideológico para disciplinamento das classes inferiores como também de instrução, atendendo à necessidade de modernização devido ao desenvolvimento da agricultura, passando de uma sociedade exportadora-rural-agrícola, para uma exportadora-urbano-comercial, como afirma Ribeiro (2011).

Neste contexto, pode-se afirmar que para (CUNHA, 2005a, p.137) “a instrução dos artífices não era vista como objetivo apenas econômico, mas, também, político-ideológico”. Essa afirmação coaduna com o pensamento de Enguita (1989) de que a escola tem servido de aparelho ideológico de preparação dos indivíduos para aceitar e incorporar-se às relações de produção e aos processos de trabalho dominantes, de forma a cercear as potencialidades de resistência e colocar obstáculos à capacidade de resposta. O pensamento divulgado pela indústria, segundo Cunha, era de que “O aperfeiçoamento da razão humana conduz ao refreamento das paixões, e estas são mais temíveis em espíritos incultos do que naqueles em que a educação penetrou; a ignorância é a companheira da anarquia” (p. 137), contrariando o pensamento dominante de que o ensino e a instrução nas classes inferiores representava um perigo.

Em virtude da não procura pelos trabalhadores e aprendizes dessas escolas de formação profissional, foram tomadas medidas que obrigavam operários que não soubessem ler, a frequentar a escola noturna da entidade, proibiam no trabalho industrial o emprego de escravos e obrigavam empresas com aprendizes a enviá-los às escolas.

A Escola Industrial teve início em 1873 recebendo alunos concluintes das Escolas Noturnas, submetidos a exames de admissão, funcionando também à noite. O programa constituía-se em dois anos de cursos preparatório de ensino básico e três anos de cursos industriais. O desinteresse dos alunos desencadeou um declínio nas matrículas e aumento na idade de procura dessa modalidade. A reforma de 1885 reduziu para três anos a duração do curso industrial, deixando o ensino básico para a Escola Noturna, mas não teve êxito por dificuldade financeira, devido às facilidades consentidas pelo governo para os liceus de artes e ofícios, não estendidas às escolas industriais.

Segundo Cunha (2005a) os intelectuais brasileiros tiveram forte influência do pensamento conservador europeu no que concerne à educação do povo, pois “o estudo dos autores europeus não só fornecia os paradigmas a serem seguidos como, também, permitia prever os percalços dos caminhos da ‘civilização’, a serem evitados, e os remédios para sua cura, se inevitáveis” (p. 146). Essas ideias traziam o questionamento de Voltarie do perigo da educação da classe popular, que pode trazer revolta, frustração e infelicidade; o pensamento de Simon e Smith que viam na escola uma forma de reduzir as ilusões, entusiasmo e paixões; Malthus que defendia o fim de práticas caritativas, que permitiam aos pobres concorrer com os ricos, e obrigação de emprego produtivo e; a tese de Guizot de que “*a cada escola aberta fecha uma prisão*”, a escola como aparelho dominação das massas. Gonçalves Dias, compartilhava o pensamento de Voltarie dizendo ser perigoso dar instrução aos escravos, defendendo a educação moral e religiosa para evitar que esses desmoralizassem a população livre.

Cunha (2005a, p. 154), afirma que a aversão dos homens livres pelo trabalho manual, aliada ao temor dos senhores de que o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos escravos pudesse desvirtuá-los do trabalho, obrigava a importação de produtos de outros países. A abolição da escravatura, assim como educá-los, era uma necessidade para se prevenir as lutas de classes e para a formação da consciência dos trabalhadores, livres e libertos, para aceitarem as condições de exploração capitalista.

A questão da educação do povo, do ponto de vista dos intelectuais do Império brasileiro, não pode ser entendida separadamente da questão da escravidão. Isso porque as questões surgiram como expressão de outra: como fazer os trabalhadores trabalharem? Enquanto a força de trabalho era toda ou quase toda escrava, a questão não admitia dúvidas: a coerção física era a resposta pronta. [...] Os milhões de brancos, mulatos e caboclos dispersos pelo território brasileiro – formalmente livres – não se comportaria como assalariados num país com abundância de terras. Eles precisaram ser *educados* para verem o trabalho como um dever (CUNHA, 2005a, p. 145).

O ensino, então, era visto com uma função político-ideológica de evitar a anarquia, mas também tinha sua função econômica. Segundo Cunha (2005a, p. 155-156) Liberato Barroso traçou o perfil do ensino que deveria existir para cada uma das classes:

O ensino médio seria composto de dois ramos. Um deles, de conteúdo geral, orientado para os estudos clássicos, seria destinado àqueles que se preparavam para o ensino superior. O outro ramo seria uma combinação de estudos clássicos e os de utilidades à indústria, à agricultura e ao comércio.

A importância da educação profissional, defendida por Barroso, restringia-se às classes abastadas que se dedicavam aos negócios, não contemplando os trabalhadores ligados

à produção. Quando ocorria era reservada aos gerentes de produção, enquanto aos operários restava a escola primária.

Em 1879 o Decreto n. 7.427, do Ministro do Império Leôncio Carvalho, propunha modificações no ensino, principalmente no que se refere ao ensino profissional, com escolas para dar instrução de interesse da indústria e escolas de ensino prático para atender as necessidades locais. Considerava a instrução primária muito importante para o operariado, assim como incluía no ensino de 1º grau a formação para o trabalho no currículo, dando prosseguimento em nível de 2º grau. O referido decreto foi revogado acusado de ser socialista.

A reforma de Rui Barbosa, de 1882, tratou dos cursos do Colégio Pedro II, com currículo além de curso de cultura geral e cursos profissionais, a fim de superar o atraso com relação a países mais adiantados. Segundo Cunha (2005a, p. 171) a Educação Profissional era tão importante quanto a Educação Clássica, considerando essa educação exercitada nos laboratórios nas oficinas, nas fábricas a que mais contribui para a felicidade humana.

Em 1887 Tarquínio de Souza Filho apresentou como medida para prevenir a “questão operária” de países como França e Alemanha, o ensino industrial, agrupando as categorias “ordem e progresso”. O oferecimento do ensino profissional, ao povo, seria, além do mais, a forma mais adequada de se promover a igualdade. Não aquela apregoada pelos “niveladores”, “comunistas”, na pretensão de abaixar os que estão em cima, mas a “verdadeira igualdade”, elevando os que estão por baixo” (CUNHA, 2005a. p. 174).

Segundo Cunha (2005a, p. 176-179), para Souza Filho, a escola socialista fomentava a desordem, armava operários contra patrões. Nesse sentido o currículo obrigatório deveria contemplar a disciplina de trabalhos manuais, além do ensino da economia política, pois considerava-se que a ciência econômica atuaria adversária do socialismo. E mesmo admitindo o temor de que a elevação do nível intelectual da classe trabalhadora representasse um perigo de surgimento de “revolucionários e anarquistas”, acreditava que o único meio de controlar e manter a ordem seria a união entre a instrução e a educação profissional, aliando o saber à ideologia. A solução seria promover educação para os trabalhadores e seus filhos, oscilando entre a “educação geral, carregada de doutrinas religiosas morais e cívicas” e a “educação profissional, simultânea ou posterior àquela”, com objetivo de formar operários antes mesmo que tivessem idade para ingressar no mundo do trabalho. As escolas profissionais salesianas, como afirma Manfredi (2002, p. 90), se incumbiam dessa tarefa, “formar trabalhadores, visando neutralizar a influência dos ideais comunistas”.

Já nessa época os trabalhadores organizados no movimento operário-sindical, segundo Manfredi (2002, p. 91), reivindicam um outro projeto de educação profissional, considerada como “veículo de conscientização, de formação de ‘novas mentalidades e ideais revolucionários’”. Esse projeto educativo combinava práticas de educação questionadoras das formas de opressão e de cerceamento da liberdade, como também, formação profissional sistemática, à medida que “as demandas técnicas foram se tornando mais prementes”. Porém, a institucionalização do sindicato oficial abortou as experiências, modificando a natureza e o conteúdo dos cursos.

Seguida da criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, vinculando-se a ele o ensino agrícola, em 1906, segundo Feitosa (2006, p. 77), é realizada a primeira modificação na estrutura do ensino agrícola, com o Decreto 8.319/1910, no governo Nilo Peçanha, com “um amplo planejamento para este ramo do ensino - criando novos cursos, graus de ensino, e trazendo a proposta de vinculação de uma fazenda experimental às escolas médias e às escolas superiores”.

Referindo-se à regulamentação e estrutura dada ao ensino agrícola no Brasil pelo decreto acima citado, Sobral (2009), assim delinea os cursos e níveis propostos:

Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Esse Decreto apresenta como finalidade precípua “a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária” (SOBRAL, 2009, p. 82).

A preocupação com formação de sujeitos que iriam atuar na agricultura brasileira, não se deu da mesma maneira para a elite agrária e para os trabalhadores rurais. Nesse sentido, segundo Feitosa (2006, p. 78), foram criados os patronatos agrícolas, “que tinham por objetivo principal o aproveitamento de menores abandonados ou sem meio de subsistência, aos quais seriam dados o curso primário e o profissional”.

A primeira reforma do ensino secundário ocorreu em 1931, com o Decreto 19.890, consolidada pelo Decreto 21.241, de 4 de abril de 1932. Segundo Romanelli (2010, p. 136), a motivação exposta por Francisco Campos foi:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras.

Romanelli (2010) diz que o resultado dessa reforma foi um currículo enciclopédico, porém com o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente

o currículo seriado e a frequência obrigatória. Definiu-se também pela reforma a divisão do ensino secundário em dois ciclos: um fundamental de 5 anos, de formação básica geral, obrigatório para ingresso no ensino superior e outro complementar de 2 anos, de formação propedêutica, que funcionava como uma especialização, para ingressos nas faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia, o que o caracterizava como uma educação para a elite.

Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o ensino secundário, destinado às “elites condutoras”, e os ramos profissionais do ensino médio, destinados às “classes menos favorecidas” (CUNHA, 2005c, p. 7).

O processo de avaliação era extremamente rígido e altamente seletivo, o que levava a um alto grau de controle sobre programas e métodos de ensino. Segundo Romanelli (2010) a reforma organizou o ensino secundário das elites, deixando marginalizado o ensino profissional, não permitindo nenhuma possibilidade de abertura de um para outro.

De acordo com Manfredi (2002, p. 98) o modelo de educação profissional construído a partir de 30, possibilitou o “desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores” e favoreceu a construção de um sistema paralelo ao sistema público geridos pelos sindicatos patronais, o “Sistema S”.

A pedagogia nova (1932-1969) tem início com críticas à pedagogia tradicional, fruto do movimento renovador. Para Manfredi (2002) essa foi “a primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução escolar da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual”. As reivindicações do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, trouxeram em seu bojo a luta para “que a educação se convertesse, de uma vez por todas, num direito”, segundo Romanelli (2010, p.149), e para concretizar-se com tal e devia estar acima de interesses de classe. Desse modo, a educação passa a ser concebida como um problema social do ponto de vista, filosófico, sociológico e psicológico e não, meramente técnico e econômico.

Dentre as reivindicações estavam: escola pública e direito de cada indivíduo à educação integral, sob a responsabilidade do Estado de tal forma que nenhuma classe social fosse excluída do direito de beneficiar-se dela e que ela não se constituísse em “privilégio de uns em detrimento de outros, devendo ser ministrada de forma geral, comum e igual” (ROMANELLI, 2010, p.149). Por essa lógica, o ensino secundário deveria ser organizado com uma base comum de 3 anos (fundamental) e uma parte diversificada dividida em intelectual e manual.

Conforme afirma Sobral (2009, p. 83) “somente após o fim da ditadura de Vargas foi que o ensino agrícola de nível médio teve sua primeira regulamentação estabelecida pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, que estabelecia a organização e o regime do ensino agrícola até o segundo grau, “destinado essencialmente a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”.

Segundo Sobral (2009) a função da escola agrícola no referido decreto é descrita como instrumento para conter os conflitos no campo, determinando valores como: “sentimentos de camaradagem e sociabilidade, hábitos econômicos, espírito de iniciativa, e de amor à profissão”; impondo aos estabelecimentos de ensino agrícola a missão de “cuidado especial e constante com a educação moral e cívica de seus alunos, com elevada dignidade e fervor patriótico” além de estender às propriedades agrícolas circunvizinhas os ensinamentos dos trabalhos agrícolas, da economia rural doméstica.

A criação de Plano Nacional de Educação e fixação da educação como direito de todos e dever dos poderes públicos, além da gratuidade do ensino, represou uma vitória do movimento renovador nas Constituições de 1934 e 1937. Segundo Saviani (2014, p. 75) “a ideia de Plano Nacional de Educação (PNE) remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1934, que enunciava as diretrizes fundamentais e culminava com a formulação de um “Plano de reconstrução educacional”. A partir daí houve a tentativas de fixar um Plano Nacional de Educação na Constituição de 1934, sem êxito de aprovação, caindo no esquecimento, com reformas parciais. No entanto, o ensino dual foi reforçado na Constituição de 1937, que segundo Romanelli (2010 p. 156) feriu os princípios democráticos “instituinto oficialmente a discriminação social, através da escola”, quando passou a destinar às classes menos favorecidas o ensino profissional.

Entre 1942 e 1946 um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema, modificaram parcialmente a organização do ensino, dividindo ensino secundário e ensino técnico profissional. Diversos Decretos-Lei promulgado a fim de organizar, entre eles: Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei nº 4.048/1942 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

Esse conjunto de Decretos-Lei configurou-se em avanços e retrocessos. Avanços, no sentido que, segundo Dante (2007, p. 7) “evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio” e retrocesso, pois, permaneceu a falta de flexibilidade entre os ensinos e o ensino secundário, o que de acordo com Kuenzer (1997), o acesso ao ensino superior, via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente.

O ensino secundário regulado pelo Decreto 4.244/42, trazia em seu bojo o caráter específico da sua função de “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (ROMANELLI, 2010, p.160).

Essa lógica dualista, calcada na diferenciação e na distinção de classes sociais, sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo por 16 anos às lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual (MANFREDI, 2002, p. 101-102)

Segundo Machado (1989, p. 36), a dualidade foi afirmada nessa reforma, estabelecendo-se, então, a existência de duas instituições paralelas, uma de “ensino secundário seletivo, enciclopédico, rígido, uniforme e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o ingresso no curso superior, onde se consolidaria a formação das “individualidades condutoras” e outra de “ensino profissional, “destinado às classes menos favorecidas”.

De acordo com Saviani (2014) a ideia de Plano Nacional de Educação foi retomada com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e, a partir de 1964, com o advento do regime militar, os educadores tecnocratas, com formação nas ciências econômicas, passaram a planejar a educação, ligados diretamente aos Planos Nacionais de Desenvolvimento, explicitado na reforma do ensino expressa na Lei n. 5.692/71, atendendo às normas e diretrizes do Plano-geral do Governo.

Mesmo garantindo maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e secundário, segundo Manfredi (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, não deu fim à dualidade. Com a Nova República, em um novo contexto, o governo Figueiredo propõe o Programa Intensivo de Formação de Mão-de-obra (PIPMO), como forma

de capacitação rápida e imediata de trabalhadores, fortalecendo o “Sistema S” e empresas privadas, com incentivos fiscais e dedução de impostos.

A partir de 1964, segundo Sobral (2009), auge da modernização do país e da ênfase em sua participação na economia internacional, o ensino agrícola é transferido do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, sendo implantada nova filosofia com base na metodologia do sistema “escola-fazenda”. Para o autor

Tal sistema tinha por objetivo proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como patrocinar a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação-trabalho e produção (SOBRAL, 2009, p. 85).

Uma nova reestruturação do ensino médio ocorre entre os anos de 1969 e 2001 em adaptação ao modelo produtivista em desenvolvimento.

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71 o ensino agrícola permanece centrado na formação técnica. Nesse período há clara expansão das Escolas Técnicas Federais, com ampliação do número de matrículas e implantação de novos cursos técnicos. Porém, conforme afirma Sobral (2009, p. 87) prevalece na formulação da lei a concepção de capital humano de Schultz, a qual assegura que “a modernização da agricultura dispensaria a reforma agrária como instrumento para o desenvolvimento agrícola. A adoção das novas tecnologias permitiria a elevação da renda dos agricultores, através, principalmente do aumento da produtividade”. Nesse período, segundo Feitosa (2006), tem início à chamada Revolução Verde, sob discurso de aumento da produtividade para saciar a fome no mundo, provocando mudanças significativas nos arranjos de emprego no campo, decorrentes das inovações científicas e tecnológicas são introduzidas, exigindo um novo perfil de formação agrícola.

Em 1973 é criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), pelo Decreto nº 7.2434. De acordo com Sobral (2009) o referido Decreto possibilitou uma revitalização do ensino agropecuário, representando um marco na história das Escolas Agrícolas, proporcionando profundas transformações tanto na estrutura física de prédio, materiais, laboratórios, bibliotecas e quadras de esporte quanto na implementação e consolidação do sistema escola-fazenda, cooperativas-escola; formação, aperfeiçoamento e concursos públicos para quadro docente e servidores técnicos e administrativos.

A concepção pedagógica primeiramente (1969-1980) centra-se na pedagogia tecnicista, com o taylorismo e fordismo, numa atitude dual, seletiva e excludentes para a grande maioria dos setores populares, segundo Frigotto (2010). Nos anos de 1980 a 1991

prioriza-se os ensaios contra hegemônicos da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica aparecem como formar de “enfrentar o desafio de atender ao grande déficit de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médio e profissionalizante” (MANFREDI, 2002, p. 107). Tanto a Lei 5.692/71 quanto a Lei 7.044/82 não tiveram condições objetivas de transformar o ensino médio de acordo com a perspectiva de articulação entre educação geral e formação profissional, segundo Manfredi (2002).

De acordo com Sobral (2009), as escolas agrícolas passaram a ter a denominação de escolas agrotécnicas federais a partir do Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, e a partir de 1986 COAGRI é extinta, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado a SESG (Secretaria de Ensino de 2º grau). Segundo Feitosa (2006, p.106) “a extinção da COAGRI [...] é a expressão de um processo de transformação na própria estrutura do capital; expressão esta que se fortalece na recente transformação de Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Ensino (CEFETs).

Esse período compreendido como globalização da economia representou a modernização da agricultura, industrialização da agricultura e formação de complexos agroindustriais derivando, daí as expressões “atrasado” e “moderno” para se reportar ao trabalhador do campo. “Inovações biotecnológicas, microeletrônicas e nas áreas de informação e organização de sistemas, originaram mudanças profundas nos processos de produção agropecuária” (FEITOSA, 2006, p. 122), sendo na agricultura, o cruzamento genético, o desenvolvimento de novas espécies (transgênicos) e plantio de precisão e, na pecuária, a transferência de embriões e a fertilização *in vitro*.

Entre 1991 a 2001 desenvolve-se a pedagogia experiencial das competências e da qualidade total, que objetiva promover a adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, fazendo frente a uma nova demanda do setor produtivo, com a internacionalização da economia.

Segundo Silva (2008, p. 108-109) a reforma educacional implementada nas décadas de 90 e 2000 “tem suas raízes fincadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailândia, em março de 1990”, em que foram traçadas como prioridades “a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico” e conhecimentos, habilidades, valores e atitudes foram definidos como necessidades básicas de aprendizagem para “sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e

trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo”. Fundamentava-se na teoria psicogenética de Piaget, “uma vez que evidencia o uso da ideia de competência cognitiva, quando se trata, principalmente de propor formas avaliação dos resultados do ensino médio”, na teoria da sintaxe de Chomsky “quando propõe a avaliação a partir de uma matriz de competência estruturada com base no desempenho” (SILVA, 2008, p. 14).

Para Silva (2008) esse modelo no Brasil, culminou com o Plano Decenal de Educação (1993-2003), determinando como uma das finalidades da escola o provimento de “competências fundamentais requeridas para participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do Trabalho”, atrelando o modelo de competências à lógica posta pela economia, em atendimento às demandas do mercado de trabalho. Em decorrência das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e posteriormente pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a partir de 1998, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (1998), gerando novos discursos sobre o currículo, avaliação e práticas pedagógicas.

Segundo a autora as prescrições normativas para o currículo do ensino médio justificaram-se como uma

[...] necessidade de adaptar a escola às mudanças ocorridas no *mundo do trabalho*, mas que, no interior dos textos normativos, adquirem muito mais o caráter de adaptação da formação a supostas e generalizáveis demandas do *mercado de trabalho*. Esse movimento faz com que a lógica que rege as relações de mercado adentre as proposições normativas para o currículo e gere uma proposta de formação guiada por essa mesma lógica. (SILVA, 2008, p.18)

As mudanças no mundo do trabalho, nos textos oficiais, segundo Silva (2008, p.18), restringiram-se às inovações tecnológica e organizacionais, ignorando “o trabalho como uma prática humana que assume, nessa formação econômica, a condição de trabalho alienado, de mercadoria”. A formação humana nessa sociedade capitalista, altamente industrializada, “tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma semiformação cultural, uma vez que impõe limites à condução do homem para a auto-reflexão crítica” (p. 24-25).

Conforme Saviani (2014) a aprovação da Lei n. 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2001-2011, cumpriu a exigência da Constituição Federal de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Porém, ainda, com divergências e controvérsias no que diz respeito aos objetivos e metas, principalmente às

ligadas direta ou indiretamente ao problema do financiamento da educação. Saviani (2014, p. 96-97) assinala que houve avanços como “a ampliação da cobertura educacional com a expansão de vagas nas escolas de educação infantil, no ensino fundamental e médio, destacando-se no plano federal a criação de novas unidades tanto no nível médio como no nível superior com a expressiva expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica”, mas essas mudanças não se efetivaram, pois referido Plano “não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta, sem nenhum influxo nas medidas de política educacional e vida das instituições escolares”.

Diante do discurso de “trabalhador qualificado é imune ao desemprego” da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), Silva (2008) rechaça a ideologia construída na década de 90 da necessidade de reformulação do ensino técnico-profissional sob a lógica da empregabilidade. Para a autora, a aproximação entre a noção de competências e empregabilidade é notadamente defendida no Parecer CNE/CEB nº 16/99 que trouxe para o currículo a relação competências e habilidades “para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Segundo Silva (2008) a articulação entre a educação profissional e o ensino regular, explicitada no artigo 40 da LDB, é fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16/99 como uma aproximação entre as demandas do trabalho e da vida pessoal, cultural e social, ignorando a trajetória histórica do país, numa “transposição linear dos referenciais de formação traçados pelos países avançados em função das mudanças que vêm ocorrendo no paradigma produtivo” (Silva, 2008, p. 75).

Do exposto no Parecer CNE/CEB nº 16/99, depreende-se o mesmo otimismo (ou cinismo) presente nos escritos da OIT/CINTERFOR quando imputa ao modelo de competências a capacidade de produzir o fim dos conflitos e contradições entre capital e trabalho. Como é sabido, em nosso país o ensino médio padeceu (padece) da dualidade estrutural que o levou a oscilar, ora em favor de um caráter propedêutico/elitista para alguns em contraposição à profissionalização estreita para outros, ora como resultado de uma combinação entre essas finalidades, mas que mantinha seu caráter dual. (SILVA, 2008, p. 76)

A reforma do ensino médio e profissional implantada nas duas últimas gestões do governo FHC (1994-2002) é fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira (MANFREDI, 2002, p. 114-116). Nesse contexto, o ensino agrotécnico passou a ser subordinado à SENETE (Secretaria Nacional de Educação Tecnológica), época em que o neoliberalismo ganha força como uma forma de superação capitalista do formato Fordismo-keynesianismo.

A partir daí, segundo Sobral (2009) “diferentes projetos de reestruturação do ensino médio e profissional, que representavam aspirações de diferentes grupos sociais, foram debatidos antes da aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, Lei nº 9.394/1996. Tratava-se de dois projetos: um do Ministério do Trabalho, voltado para os trabalhadores, com propostas formativas de educação continuada visando a superação e treinamento, “a negação da dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira”, sustentada e articulada com políticas de emprego, trabalho e renda; outro do Ministério da Educação, que propunha “uma sólida educação geral tecnológica, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologia”, conforme afirma Kuenzer (1997, p. 40), ofertada pelas escolas técnicas da rede pública e particular, separando a formação acadêmica da educação profissional e “aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil” (MANFREDI, 2002, p. 119).

Em âmbito da sociedade civil, ganha terreno as discussões sobre um novo projeto de formação profissional nas escolas técnicas e agrotécnicas e com pensadores progressistas. O projeto defendido por educadores e organizações populares e sindicais “propunha a criação da escola básica unitária”, de formação politécnica, num sistema de educação integrado que propiciasse a integração trabalho, ciência, tecnologia e cultura”, (MANFREDI, 2002, p. 120). O currículo deveria buscar a generalização de uma base sólida comum e passar para a formação profissional¹⁵. Na realidade sócio-política brasileira, desarticular educação geral da formação profissional, seria impossibilitado pela necessidade de trabalho para garantia da sobrevivência, ainda no percurso da escola básica. A formação omnilateral era proposta pela unificação entre trabalho e cultura.

Já o projeto dos empresários, segundo Manfredi (2002), decorria dos processos de modernização produtiva e de globalização econômica e defendia o aumento da escolaridade básica e programas de capacitação e requalificação profissional, universalização do ensino fundamental, treinamento e reciclagem, com objetivo de aumentar a produtividade e a competitividade, aproximando-se mais da concepção de educação tecnológica defendida pelo MEC.

¹⁵ Nosella (2010, p. 167-168) defende até o Ensino Médio, universalmente, uma escola unitária que resgate o princípio educativo da “cultura desinteressada” próprio da escola humanista tradicional e que somente depois disso o se inicie a cultura imediatamente produtiva, profissionalizante ou especializada (interessada).

No entanto, o Decreto Federal nº 2.208/97 repõe a dualidade estrutural do ensino médio (separando ensino médio do profissional), impossibilitando a construção do currículo integrado e da proposta da formação politécnica, centrando o ensino na preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Para Manfredi (2002, p. 135-136) essa política desmembrou o ensino novamente em preparatórios para a universidade e atendimento à lógica do mercado, sendo que “a formação mais generalista funcionaria, também como um freio para o ingresso no mercado de trabalho, atuando como um mecanismo ‘compensatório’ e regulador de tensões sociais”. A dualidade permaneceu nas redes e currículo, já que o custo aluno do ensino profissional é muito mais alto que do ensino médio regular e a universalização do ensino médio em sua forma integrada, conseqüentemente, exigiria do governo maior investimento governamental, não recomendado pelo Banco Mundial.

Segundo Cunha (2005b, p. 244) “desde a promulgação da Constituição de 1988 (e até mesmo antes), a discussão em torno do ensino médio e da educação profissional ocupou um lugar importante nos conflitos que atravessaram o campo educacional”, com dois grupos defendendo projetos distintos de educação e de trabalho, um que defendia que “o Brasil fosse o primeiro país capitalista a adotar a politecnia como princípio educativo no ensino médio” nas escolas técnicas e outro que defendia que os “sistemas de aprendizagem fossem controlados pelo patronato, rejeitando o controle estatal e/ou a participação dos sindicatos de trabalhadores em sua gestão”.

Para Cunha (2005b, p. 249-250) o problema se intensificava pelo fato de que se ministrava um “ensino caríssimo a quem nada mais quer do que passar no vestibular”, sendo que a vaga poderia ser melhor aproveitada por alguém que assumisse diretamente uma ocupação técnica. A solução então seria eliminar a parte geral “acadêmica” do currículo das escolas técnicas, a separação da certificação da educação geral e da formação profissional.

Como contraponto a esse projeto permanece a luta de educadores socialistas por um projeto de ensino médio que integra formação técnica à formação geral.

[...] o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado conseqüentemente; acrescentou-lhes de próprio uma concepção nova da relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem onilateral (MANACORDA, 2010, p. 313).

A luta de educadores e movimentos sociais populares organizados situa-se nesse campo de disputa em que

Os processos de participação política abriram brechas, possibilidades de disputa da hegemonia, tanto no interior do próprio aparelho do Estado como no âmbito da sociedade civil. Tais disputas favoreceram a constituição de mecanismos de representação, negociação e de elaboração de estratégias de ação, empurrando a oferta da educação e seu consumo para além das necessidades do sistema produtivo (MANFREDI, 2002, p. 59).

O Decreto 2.208/97, segundo Frigotto (2005) representou “a regressão mais profunda”, o auge da dualidade e retrocesso educacional, prevendo para a educação profissional de nível técnico uma organização curricular própria e independente do ensino médio, concomitante ou sequencial a este.

Segundo Pacheco (2012) educadores progressistas, setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional e movimentos sociais se mobilizaram e houve uma intensa disputa e resistência, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área “trabalho e educação”, manifestando grande efervescência nos debates referentes à relação entre ensino médio e educação profissional, retomando a discussão sobre a educação politécnica, educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica¹⁶.

Diante desse contexto histórico de disputa e resistência, sob uma específica correlação de forças entre as classes, para recuperar as concepções de Educação politécnica, Educação omnilateral e Escola Unitária, considerando-se também a extrema realidade socioeconômica brasileira, em que o trabalho se apresenta como uma necessidade para os jovens da classe trabalhadora, propôs-se então uma solução transitória de mediação para que o trabalho se incorporasse à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura. O Decreto 5.154/04, substituiu então o Decreto nº 2.208/97, apresentando a possibilidade de um ensino médio integrado com o de formação profissional, numa concepção de politecnicidade. De acordo com Sobral (2009) p. 92) “a partir desse período é construído um novo e inédito projeto de ensino agrícola no Brasil. [...] Através de Seminários Regionais, com a participação de todas as Escolas Agrotécnicas Federais e Colégios Agrícolas vinculados às Universidades Federais, a proposta de Formação Politécnica foi apontada como necessidade para esse novo cenário”.

¹⁶ Destaca-se a contribuição de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) com o livro “Ensino médio integrado: concepções e contradições”.

Nessa perspectiva a definição de políticas curriculares vêm sendo implementadas, no sentido de fortalecimento do ensino médio e da inter-relação educação e trabalho, como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que por força de sua lei de criação (Lei nº 11.892/2008) devem destinar 50% de suas vagas à educação profissional integrada ao ensino médio. Segundo Ramos (2015, p. 98-99) esse é um avanço na luta contra a dualidade educacional, pois a oferta da educação profissional, que correspondia a 55% ao setor privado em 2003, conforme dados do INEP (2003), se inverteu para 53% para a rede pública entre 2011 e 2013 (INEP, 2014), contribuindo para este índice a predominância de 92% da oferta da educação profissional integrada ao ensino médio.

O ensino agrícola/agropecuário, neste contexto, com a luta de educadores progressistas, tem um salto qualitativo na nova concepção de educação profissional integrada ao ensino médio, que se redesenha com o objetivo de atender os arranjos produtivos sociais e culturais locais dos municípios interioranos, necessitando readequar projeto e práticas à formação omnilateral, politécnica e que tem o trabalho como princípio educativo, considerando como ponto de partida e de apoio os diversos movimentos sociais do campo, que historicamente foram excluídos das políticas de ensino agrícola. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, apesar dos desafios e contradições diante da nova estruturação pedagógica e curricular, representou um importante contributo para o avanço na concepção integrada e integradora no ensino agrícola/ agropecuário no país.

A oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio foi possibilitada, complementarmente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4/2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 2/2012), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6/2012) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). Não há o unicidade de concepção nos documentos, eles divergem em alguns aspectos e convergem na defesa da integração trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo central do currículo do Ensino Médio.

Entretanto, conforme consta no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio,

[...] as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politécnica ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto sustentação muito antes dos 18 anos de idade. Assim, a tentativa de implementar a politécnica de forma universal e unitária

não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar (BRASIL, 2007, p. 23-24).

O referido documento ainda faz um alerta de que tal modalidade não substitui a luta por uma educação omnilateral, unitária e politécnica para o jovem trabalhador, frisando que “Essa solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade” (BRASIL, 2007, p. 24).

Apesar de ainda não permitir aos jovens da classe trabalhadora adiarem a escolha da profissão para depois da educação básica, depois de terem um domínio do universo do conhecimento científico e da produção, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”, pois “é aquele possível e necessário” na realidade em que a escolha da profissão, para os filhos dos trabalhadores, não pode esperar para posterior ao ensino superior, mas acontece junto ou conflitante com os estudos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43-44).

2.4 Fundamentos legais da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Historicamente o ensino profissionalizante esteve relacionado com a preparação de mão de obra para a indústria e o comércio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2005). Esse processo iniciou-se com o Colégio de Fábrica, criado pelo Príncipe Regente, a partir de 1809, passando pela reforma Capanema em 1942, quando da criação do Ensino Médio Propedêutico e Ensino Médio Profissional, culminando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei nº 5.692/71 que instituía a obrigatoriedade da profissionalização no Ensino Médio.

No Estado de Mato Grosso, conforme Kunze (2006), o ensino profissional teve sua primeira experiência, com o governo imperial, no ano de 1832, com os chamados Arsenais de Guerra. Transformando-se depois em Liceu Salesiano de Artes e Ofícios São Gonçalo, que oferecia às elites dirigentes os cursos de Ciências e Letras e às massas populares cursos profissionalizantes. Essa dualidade permaneceu no período da República (1909 a 1941), com a criação da rede de escolas federais de aprendizes e artífices, nos liceus industriais, e depois, com a criação das escolas técnicas e dos centros federais de educação técnica.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que a concepção de ensino médio integrado à educação profissional ganha sentido, no Brasil, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabeleceu em seu artigo 205, como princípio da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania¹⁷ e sua qualificação para o trabalho”, entendendo-se com isso formação em sua plenitude e no dizer de Gramsci a preparação para governar ou no mínimo com condições para controlar seus governantes.

A LDBEN nº 9.394/1996 reafirma esse direito em seu artigo 2º e define como um dos princípios do ensino a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, assegurando ainda a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Em seu Art. 35, a LDBEN/96, define que “O ensino médio tem por finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, o Art. 36 abre a possibilidade da oferta do ensino de forma integrada, na mesma instituição de ensino, com matrícula única, assim como no Art. 39 prevê que a educação profissional “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”.

Posteriormente o Decreto nº 5.154/2004 regulamenta o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e restabelece a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. Desde então, segundo Ramos (2015, p. 98) “a educação profissional integrada ao ensino médio recebeu importante atenção dos estudos acadêmicos e figurou na pauta política de sindicatos e outros movimentos vinculados à classe trabalhadora”. Rompendo com a tendência de privatização defendida por força do decreto 2.208/97, a educação profissional, quando integrada ao ensino médio passa ter a mesma obrigatoriedade constitucional, como etapa da educação básica, de ser ofertada pelos sistemas públicos de ensino gratuitamente.

O documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, cita como possibilidade para os filhos da classe trabalhadora o

¹⁷Para Marx (2010), na obra “Sobre a questão Judaica”, cidadania “é a própria emancipação política; ela representa o modo político de se emancipar” (p. 42).

[...] ingresso em uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituições que historicamente atuam com referência em vários dos componentes que constituem a formação integral. Entretanto, tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência nos processos seletivos é muito elevada, uma vez que a quantidade de vagas que podem oferecer é muito menor do que a demanda (BRASIL, 2007, p. 26).

Para ilustrar melhor essa afirmação os dados do Censo Escolar (INEP/2014) apresentam a distribuição das matrículas no ensino médio no Brasil de 2008-2014, com crescimento progressivo e considerável de 78,7% na rede federal de educação, que oferta a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, porém muito aquém da necessidade real, atingindo em 2014 apenas 1,76% do total de matrículas.

Tabela 4: Evolução do número de matrículas no ensino médio - Brasil - 2008/2014

Número de Alunos Matriculados - Ensino Médio				
Dependência	Matrícula Inicial			
	2008	2010	2012	2014
Estadual	7.177.377	7.177.019	7.111.741	7.026.734
Federal	82.033	101.715	126.723	146.613
Municipal	136.167	91.103	72.225	56.484
Privada	970.523	987.838	1.066.163	1.070.358
Total	8.366.100	8.357.675	8.376.852	8.300.189

Fonte: Adaptado do Censo Escolar (2014) - MEC/Inep/Deed¹⁸

Nessa perspectiva, o Documento Base (BRASIL, 2007, p.27) traz a necessidade de a ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições públicas de educação, fato que “pode contribuir para uma efetiva re-construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos destinatários”.

Para Ramos (2015, p. 97) as alterações da LDB, feitas pela Lei n. 11.741, de 16/07/2008, deram maior precisão à educação profissional, orientando a sua organização por eixos tecnológicos, visando à construção de diferentes itinerários formativos (art. 39, § 1º.), sendo que a educação profissional técnica de nível médio requereu da legislação maior regulamentação. Pois segundo a autora

Na versão original da LDB, o parágrafo segundo do artigo 36 previa que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderia prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Porém, esta possibilidade foi interdita pelo decreto 2.208/97 e reconsiderada somente em 2004, pelo decreto 5.154. Ao serem inseridas na LDB em 2008, foram disciplinadas as formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio – articulada e subsequente –, assim como as respectivas

¹⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192

formas de articulação. Dentre essas últimas, destaca-se a educação profissional integrada ao ensino médio, já que a forma concomitante estava prevista anteriormente no primeiro decreto. (p.98)

A rede federal de educação, a partir da criação dos Institutos Federais pela Lei nº. 11.892/2008 passou a ter como finalidade a integração entre formação geral e profissional, a fim de superar a dualidade presente até então na educação.

[...] a condição de oferta de 50% de suas vagas para o ensino médio integrado não deve se tornar apenas uma formalidade advinda da negociação para a sua transformação em instituições de ensino superior – de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) para Institutos Federais de Educação Tecnológica (Ifets) -, mas tem por base a finalidade de um efetivo comprometimento com a formação integrada de trabalhadores. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309).

O documento das OCs/MT (2010, p. 70) apresenta Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio como grande desafio para superação da ambiguidade entre preparo para o mundo do trabalho e para continuação dos estudos e aponta como possibilidades a formação politécnica, omnilateral, de base unitária e que tem o trabalho como princípio educativo “de modo a viabilizar, para todos os alunos, o acesso à ciência, cultura e tecnologia capacitando-os para a vida social e produtiva, sem render-se à seletividade que historicamente caracterizou este nível de ensino”.

A vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais é trazida como princípio desde a Educação Básica, como direito universal, no Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4/2010), aprofundando-se nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e nas Diretrizes Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012), argumenta que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional, num modelo de identidade unitária, a partir das dimensões integradas de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, garantindo uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, contemplando as necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e as perspectivas da escola e do seu meio.

Ao tratar da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira (BRASIL, 2012). De acordo com o parecer “é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária

necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas” (BRASIL, 2012, p.14).

Especificamente em relação aos pressupostos e fundamentos para a oferta de um Ensino Médio de qualidade social, incluindo, também, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, são apresentadas as dimensões da formação humana que devem ser consideradas de maneira integrada na organização curricular dos diversos cursos e programas educativos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Sinalizando também que, como elemento essencial da formação humana do cidadão.

Neste contexto, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 define princípios norteadores para construção do currículo em todas as formas de oferta e de organização da Educação Básica e, de modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, e defende uma formação que seja realmente integrada, que possibilite o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos e promova reflexão crítica, evidenciando a unicidade entre as dimensões científicas, tecnológicas e culturais. (BRASIL, 2012, p. 30-31).

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular da Educação Profissional e Tecnológica em seus objetivos, conteúdos e métodos, de acordo com o referido parecer, precisa ser orientada por componentes disciplinares, projetos, núcleos temáticos ou outros formatos, devendo guiar-se pela orientação de integração. (BRASIL, 2012, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) trazem no Art. 4º, entre as finalidades da educação, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Recentemente o Parecer CNE/CEB Nº 11/2012 e Resolução nº 6/2012, que definem as diretrizes curriculares para a Educação Profissional, afirmam que as mudanças na organização da sociedade, os avanços nas técnicas de produção e a reorganização nos princípios da ciência, bem como o processo de reorganização do trabalho, demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional.

Entre as principais mudanças, destaca-se que o Ensino Médio, conforme a política curricular vigente, independentemente de sua modalidade, deve basear-se na “formação integral do estudante”, integrando conhecimentos gerais e técnico-profissionais, bem como a associação da “educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” como eixo articulador e estruturante do currículo.

Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. (Parecer CNE/CEB Nº 11/2012, p. 8).

[...] o princípio educativo do trabalho, e o princípio pedagógico da pesquisa, devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e de organização. (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 31).

O referido parecer ainda chama a atenção no sentido de que o não entendimento da Educação Profissional na ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho, associando a Educação Profissional unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as chamadas “elites condutoras” e a maioria da população trabalhadora.

Kuenzer (2010) afirma que a mais importante meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 para os que vivem do trabalho é a ampliação da oferta de vagas, ainda reduzidas, da educação profissional integrada ao ensino médio. Portanto, é válido ressaltar que

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”, garantindo ao jovem da classe trabalhadora o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão (BRASIL, 2007, p. 41).

Nesse sentido, propomos no próximo capítulo uma discussão sobre que currículo possibilita uma formação completa, para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para a cidadania, a partir dos eixos: trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia.

CAPÍTULO III

CONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO INTEGRADO: TENSÕES E RESISTÊNCIAS

Por que eu não posso esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar a educação precisa ser transformada (SAVIANI, 1989, p. 32).

Entendo o currículo como parte determinada e determinante da sociedade, que encontra na escola “terreno” fecundo para desenvolvimento e prática adaptativa, reformista ou de resistência, e tem sua efetivação como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realizada dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

A partir desse entendimento, é objetivo deste capítulo buscar compreender, a partir da teorização da realidade histórica e da prática educativa do currículo do ensino médio, tendo como referência a juventude da classe trabalhadora, a centralidade do trabalho nos processos de formação humana, de segregação social e entrada precoce no mundo do trabalho precarizado.

Segundo Ribeiro (2011) a organização escolar e do currículo está relacionada ao contexto social num movimento permanente, ou seja, o modo do ser humano produzir sua existência está em mudança constante, pressionando mudanças também nas ideias e instituições. Esse movimento contraditório comporta a possibilidade de resistência e de crítica, pois como afirma Arroyo (2011, p. 149) “As disputas estão postas no território dos currículos”, e a relação de dominação e silenciamento nas relações de ensino têm sido questionadas pelos coletivos docentes em diálogo com os alunos, de modo que

As tensões estão expostas mostrando o que se pretendia ocultar: a escola, lugar de seres humanos em convívios, logo de conflitos, lugar de sujeitos social, logo de conflitos sociais. [...] As tensões inocultáveis nas escolas mostram que essa visão ordeira, fraterna, nunca existiu. [...] O ocultamento está sendo quebrado (ARROYO, 2011, p. 152).

Silva (2008), embasada em Giroux e Adorno, afirma que o currículo como forma de resistência, direciona para a emancipação¹⁹, orientando toda a energia para uma educação para a contradição e para a resistência. Nesse sentido,

Compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Possibilita localizar, nela, as relações entre indivíduo e sociedade como relações historicamente construídas e conceber, ainda, que as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais (SILVA, 2008, p.32).

O simples acesso à escola, conforme afirma Mészáros (2008), não é suficiente para tirar da exclusão milhões de pessoas. É preciso que toda a organização da escola esteja comprometida, desde os fins sociais e culturais da educação, seus valores e normas, metodologia/organização dos conteúdos/disciplinas, a distribuição do tempo/espço e organização de instrumentos e elementos para sua concretização, com um projeto de educação e sociedade auto emancipadora. Arroyo (2014, p. 54) corrobora esse pensamento argumentando que “o núcleo da transformação do Ensino Médio está na reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação”.

Para Arroyo (2014) é inaceitável pensar o currículo do Ensino Médio como preparatório para uma minoria, 15% dos jovens, chegarem no Ensino Superior, numa engrenagem seletiva e segregadora de trabalho, conhecimento, poder, terra, espaço, justiça e renda ou como preparador de mão de obra para o mercado de trabalho. O sistema educacional, os currículos e a docência são construções históricas, renovadas em permanente estado de dúvidas e indagações, que podem permitir outra construção que garanta o direito de todos a se saber enquanto possuidores de direitos ao conhecimento científico e tecnológico, dando centralidade ao trabalho e à formação intelectual, cultural e profissional.

Neste contexto, segundo Ramos (2007),

Um projeto de educação profissional contra-hegemônico, ou seja, comprometido com a soberania da nação e com os interesses de sua classe trabalhadora, procuraria unificar organicamente a formação de trabalhadores de nível médio e superior nos campos da ciência, tendo como base uma formação omnilateral e politécnica. Esta, no nível médio, se fundamentaria na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, superando a ‘rarefação’ dos conhecimentos humanísticos e sociais, bem como a fragmentação entre formação geral e específica, ou humanista e científica,

¹⁹ Para Marx (2010) a emancipação plena seria a união entre emancipação política e emancipação humana, a qual não separa o homem de sua força social na forma da força política. Entendia que a emancipação política reduz o indivíduo à cidadão e a emancipação humana como transformação pela práxis, plena, em todos os sentidos humanos. Quando o homem individual, na sua vida empírica (trabalho, relações), reconhecendo e organizando suas forças, soma forças sociais, toma-se coletivo.

que caracterizou a história da educação brasileira. Esse ensino se apresentaria como uma síntese superadora do academicismo clássico e do profissionalismo estreito. (RAMOS, 2007-2008, p. 554)

3.1 Currículo: diferentes concepções para diferentes práticas

Para Machado (2010) o currículo orienta as ações da escola, partindo dos valores e normas, passando pela metodologia/organização dos conteúdos/disciplinas, percorrendo a distribuição do tempo/espço, manifestando-se na definição dos fins sociais e culturais da educação, bem como na organização de instrumentos e elementos para sua concretização. Segundo a autora é pelo currículo que a escola revela as “opções relativas à concepção de educação, homem e mundo, envolve um exercício sistemático de teorização sobre prática pedagógica educação e ciência” (p. 215). Em complemento Andrioni (2016, p. 138) afirma que o currículo é “espaço em potencial que tanto pode perpetuar as relações típicas que ocorriam/ocorrem na escola dualista, como pode caminhar rumo a outra concepção de educação, rumo à escola unitária, politécnica de formação humana”.

Conforme consta no documento Formação de Professores do Ensino Médio (BRASIL, 2013b, p. 10) “a unidade do conhecimento, desde os primeiros filósofos até meados do século XIX, foi o princípio organizador dos diferentes currículos cuja educação deveria garantir o desenvolvimento da pessoa com uma formação integral ou global — física, intelectual e espiritual”.

Como vemos, a ideia de saber unitário existia desde a Grécia antiga, com a *enkúklios paidéia* (educação em círculo), vinculando ensino de gramática, dialética e retórica (*trivium*), bem como de aritmética, geometria, música e astronomia (*quadrivium*) por meio das quais se transmitia a “cultura geral”. Com o renascimento, o surgimento da ciência moderna e a divisão social do trabalho, o conhecimento foi especializando-se, fragmentando-se e distanciando-se cada vez mais da totalidade.

Segundo Apple (2006, p. 101), historicamente a escola tem buscado responder a “conflitos ideológicos e econômicos entre as classes em um época de mudanças rápidas, de uma economia baseada no capital da agricultura para uma economia enraizada no capital industrial”, garantindo assim com que “apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua ‘capacidade’ em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita”.

Silva (2013, p. 37) afirma que, no decorrer da história, tivemos diferentes concepções que estruturam a organização do currículo, concepções essas influenciadas pelo interesse de classes. Nessas disputas, de um lado presentes os conservadores, interessados em efetivar um currículo para satisfazer apenas a classe dominante a se perpetuar na condição de governante, e de outro os progressistas, comprometidos com outro projeto de educação e sociedade, que buscam superar os interesses da burguesia, por meio de uma proposta de currículo que possibilite emancipação, criticidade e condições para prosseguir nos estudos. Um contraponto ao currículo burocrático, tecnicista²⁰, de base positivista.

Segundo Silva (2013, p. 26), a concepção primeira de currículo surgiu com a *Didactica Magna*, de Comenius, ligadas a um currículo clássico, humanista, presente nas universidades da “Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (...) e *quadrivium* (...)”.

Somente em 1989 a teoria de currículo tem início nos Estados Unidos, em 1918 com a obra: *The Curriculum*, de Bobbitt, o qual previa que os objetivos educacionais deveriam estar voltados para as demandas do mercado e “se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta”. Tal modelo se fundamentava nos princípios da administração, proposto por Taylor. O currículo seria uma questão organizacional, mecânica e burocrática, que permitiria o estabelecimento de um padrão educacional.

Uma vertente considerada mais progressista, segundo Silva (2013) foi a de Dewey, que considerava a escola como responsável por formar para a democracia, com base nas experiências vividas pelos alunos, assegurando a vivência de princípios democráticos. No entanto, a influência de Dewey não se torna tão forte quanto a perspectiva de Bobbitt no campo de estudos sobre currículo.

²⁰Segundo Silva (2013), Bobbitt protagonizava um currículo “fechado”, com base na teoria de administração científica de Frederik Taylor, onde o currículo deveria contemplar as habilidades necessárias para exercer as atividades profissionais da vida adulta, isso de maneira mecânica, nos mesmos moldes de adestramento, submissão, resistência física, exercícios repetitivos, protagonizados por Taylor. Silva afirma que, tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de mediação que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas (SILVA, 2013, p. 23- 24).

Para Silva (2008) e Silva (2013) a consolidação do modelo eficientista de Bobbitt teve sua consolidação definitiva com o também estadunidense Tyler, que difundiu a pedagogia por objetivos. Para Tyler (1981, p. 3) “todos os aspectos do programa educacional são, em realidade, meios de realizar objetivos educacionais básicos”. A escolha desses objetivos precisa estar embasada numa filosofia da educação, já que orientam os juízos de valor dos responsáveis pela escola. Segundo o autor “as deliberações sobre uma filosofia da escola podem representar o passo inicial para um melhoramento de objetos” (p. 119).

Segundo Tyler (1981, p. 5) “a educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas” e os objetivos educacionais representam o tipo de mudança de comportamento que a escola deseja suscitar em seus alunos. As necessidades dos estudantes precisam ser “consideradas como uma fonte importante de objetivos educacionais”, considerando entre as categorias:

- 1) saúde, 2) relações sociais imediatas, incluindo a vida no seio da família e com os amigos e conhecidos, 3) relações sócio cívicas incluindo a vida cívica da escola e da comunidade, 4) os aspectos da vida no tocando ao consumo, 5) a vida ocupacional, e 6) recreativa (TYLER, 1981, p. 8).

Segundo o autor, atendendo essas necessidades, os estudantes estariam mais motivados à aprendizagem.

Para Silva (2008), tanto em Tyler quanto em Dewey, prevalece a preocupação com a adaptação da ordem escolar à ordem social vigente. “O currículo ocupa-se tão-somente de prescrever a melhor forma de organização do conhecimento na escola que atenda a esse desígnio” (SILVA, 2008, p. 28).

Como contraponto surge a perspectiva crítica, que segundo Silva (2008, p. 28), mostra que a organização curricular está além da dimensão técnica e instrumental, se sustenta na crítica marxista à sociedade capitalista, que abarca a “íntima relação entre economia e cultura e entre economia e currículo, e mostra que há uma conexão evidente entre o modo como se organiza a produção e o modo como se organiza o currículo” (SILVA, 2008, p. 29), mediadas pela ação humana no processo de formação nas escolas.

A partir dos anos de 1960, autores como Louis Althusser com a obra “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron com a obra “A Reprodução”, objetivam construir um currículo a partir de teorias críticas, identificadas como “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2013, p. 30). De acordo com essa concepção, a escola atua ideologicamente pelo currículo, cabendo às teorias

críticas, não a técnica de “como fazer o currículo”, mas compreender conceitos do que o “currículo faz”.

Na análise marxistas, segundo Silva (2013), as relações sociais da escola, na sociedade capitalista, enfatizam a aprendizagem de atitudes necessárias para qualificar o trabalhador. Nesse contexto,

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2013, p. 33).

Segundo Silva (2013, p. 37-38), no final da década de 70 e início de 80 entra derrocada a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa sobre a educação e o currículo, que tanto contribuía para a reprodução das desigualdades de classe, com o crescente movimento de reação da teoria crítica. Sobressaem autores como Gramsci, Apple, Giroux, Sacristán, e no Brasil, Freire e Saviani.

Para Gramsci (2011) a educação reproduz cultural e socialmente o papel das estruturas econômicas e políticas. Segundo o autor “todos os homens são intelectuais, mas nem todos têm na sociedade a função de intelectuais”, assim o são em virtude da formação especializada para o exercício da função intelectual. Propõe então uma organização escolar que aprofunde e amplie a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo, bancando igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las, em todos os campos da ciência e da técnica numa estrutura democrática.

Conforme afirma Gramsci (2011), um ponto importante na organização prática escolar na escola unitária, de formação humanista, de cultura geral, é a inserção dos jovens na atividade social, “depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa” (p. 36).

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.) (GRAMSCI, 2011, p. 39)

Apple funde a abordagem de cunho econômico com uma orientação cultural e ideológica, a fim de explicar as “formas complexas em que as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são 'mediadas' nas práticas concretas dos educadores quando realizam seus trabalhos nas escolas” (APPLE, 2006, p. 36). Segundo o autor “o foco, então, deve

também estar nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência de seus indivíduos” (APPLE, 2006, p. 36).

Em relação ao currículo proposto por Apple, Silva (2008, p. 29) afirma que:

O currículo comporta, assim, pelo menos três dimensões: uma dimensão *prescritiva*, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão *real*, na qual o currículo prescrito ganha materialidade por meio de práticas colocadas em curso nos momentos da formação; e, ainda, a dimensão do currículo *oculto*, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais...

Giroux explorou amplamente concepção de currículo como campo de resistência. Segundo Silva (2008, p. 30), essa visão assume que o currículo comporta ao mesmo tempo objetivos, que visam não só a conformação, mas também a contradição e a resistência. Para Silva (2013, p. 51), a análise de Giroux atacava a racionalidade burocrática que reproduzia as desigualdades e as injustiças sociais, e considerava como preponderante “o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento”, destacando a “pedagogia da possibilidade” como forma da escola e do currículo trabalhar contra os desígnios do poder e controle, afirmando-se como lugar de oposição e resistência, rebelião e subversão. Nesse contexto, como afirma Silva (2008) a cultura é entendida em relação particular com a base material da sociedade, como resultante de práticas legitimadoras de grupos dominantes e grupos dominados, que podem conservar ou subverter a ordem posta. Isso pode ocorrer

[...] através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. [...] A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do sendo comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação (SILVA, 2013, p. 54-55).

Segundo Silva (2013) a obra de Giroux teve reconhecida influência do pensamento de Freire, quanto a concepção libertadora, a importância da participação das pessoas no ato pedagógico, a estreita conexão entre pedagogia e formação política e a concepção de conhecimento como um ato ativo e dialético.

Para Freire (1987), é preciso outra maneira de conceber e organizar a educação. Propõe o fim da “educação bancária”, que considera o conhecimento como algo fora e independente das pessoas, com estrutura hierárquica, método expositivo, programas fechados.

Propõe a “educação problematizadora”, que através do questionamento e do diálogo oferece condição de reconhecimento enquanto oprimidos, possibilitando pelo reconhecimento que se libertem do estado de opressão a que estão submetidos. Propõe uma educação que liberta, emancipa, problematiza, cria condições de interferir e transformar todos os setores da sociedade organizada e; sugere que juntos, opressores e oprimidos, construam o projeto de humanização.

Saviani, segundo Silva (2013), com a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, destaca que educação e política têm especificidades, não são a mesma coisa, pois a prática social precisa distinguir da política para manter sua especificidade. No entanto há a necessidade de uma complementar a outra, dialeticamente, formando uma unidade. Nesse sentido a educação torna-se política “na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla” (SILVA, 2013, p. 63). Saviani (1989) propõe o ensino politécnico como integrador da formação intelectual e instrução profissional.

Para Sacristán (2000), a construção de um currículo que dê conta de atender os anseios dos jovens trabalhadores precisa fundamentar-se em referencial teórico de abordagem crítica. Essa abordagem permite reconhecer o real significado do currículo para a comunidade escolar e seu entorno; permite reconhecer a escola como espaço de emancipação, aberta às avaliações e mudanças, se for o caso; promove a participação de toda a comunidade escolar em sua construção e, permite desvelar a realidade que o condiciona.

Atentos a essas questões, conforme argumenta Sacristán (2000), precisamos questionar a quem ou quais grupos o currículo beneficia ou prejudica, fazer tais perguntas é fundamental para compreender o currículo e como as resistências ao currículo são formadas.

Pois

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento [...] reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade [...] é o campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Segundo Sacristán (2000, p. 151) o currículo presente nos guias didáticos e nos livros-textos, construído por um grupo de “especialistas”, nem sempre coaduna com os interesses das classes de trabalhadores. Para o autor (2000, p. 151), o currículo prescrito, materializado nos guias didáticos, não tem apenas interesse mercadológico, “suas funções reais vão mais além de sua declarada missão de auxiliar os professores”. Pois, continua, “além

de ser uma prática econômica, tem sido historicamente a forma de controlar o currículo e a atividade escolar”, os gestores, os professores, a escola e seu entorno. Tais currículos

[...] são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesse que estão presentes no mesmo. [...] Campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Como contraponto ao currículo prescrito, Sacristán (2000) sugere uma construção interdisciplinar/global, e afirma que, mesmo que o currículo seja planejado por outras instâncias, que não a escolar, é na escola, por meio dos professores, que as construções do currículo se efetivam.

Nesse sentido, a compreensão do currículo como instrumento de adaptação ou como possibilidade de emancipação, ao longo do tempo, nos permite situar a escola como espaço de contradição, de luta, de resistência e retrato da sociedade, local em que as ideologias²¹ e as relações são concebidas, construídas ou reproduzidas.

Segundo Ciavatta (2005) o Projeto Político Pedagógico seria o “meio de comunicação, expressão, articulação de interesses, objetivos, sentimentos, aspirações”, instrumento de organização do currículo, que vincula o projeto de escola ao projeto de sociedade e expressa “através de conceitos, palavras, categorias” a concepção de mundo, de homem, de trabalho, de conhecimento, de cultura e de tecnologia e em relação com a realidade de seus atores sociais, individuais ou coletivos.

3.1.1 Currículo Integrado

Ciavatta (2005, p. 84) traz à discussão o termo “integrado” “ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. De tal modo que

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir

²¹O pensamento/ teoria de Marx e Engels (1998) aproxima o conceito de ideologia à formação de ideias, uma reconstrução científica da realidade social, expressão dos interesses de classe.

ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p. 85).

A proposta formação integrada ou de currículo integrado tem em Frigotto, Ciavatta e Ramos seus principais defensores. Tal proposta tem sua origem “na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade, física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 86), e se insere no compromisso em defesa de uma formação omnilateral do ser humano, defendida por Marx e Engels, como forma de romper a exploração estabelecida pela sociedade capitalista, e da Escola Unitária de Gramsci, de formação completa, que une a formação desinteressada com a formação de caráter técnico, voltada para a produção.

O currículo dualista fragmentado em disciplinas é rejeitado, assim como a “Educação Bancária” e a “Pedagogia das Competências”²², que ganhou espaço na década de 90 e deu base aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), documentos de caráter prescritivo e normativo que operam como referencial e instituem mudanças nos discursos e nas prática educacionais.

Para Ramos (2011) a noção de competência ameaça a organização, reestruturação das profissões e formação dos trabalhadores sob o suporte de políticas educativas, disciplinamento do mercado de trabalho e regulação da oferta e demanda por parte do Estado, passando então as negociações por ramos profissionais e os acordos por competências a serem efetuados sob a égide da empresa.

Segundo a autora essa lógica subestima a dimensão social das relações de trabalho, pois [...] o indivíduo evoluiria de uma lógica de ter (ter uma qualificação, ter conhecimentos,) a uma lógica de ser (ser competente, ser qualificado). Essa mudança de lógica tem consequências importantes sobre a gestão do trabalho e incidências significativas sobre as outras dimensões da qualificação (RAMOS, 2011, p. 68), abstraindo assim o sentido de que “o trabalho, na sua perspectiva ontológica, não se reduz ao sujeito, mas envolve todo o

²² A construção do conceito de competência tem por base “o construtivismo piagetiano atravessado por aproximações com a teoria da competência linguística de Chomsky” (RAMOS, 2011, p. 164). Piaget “uma vez que evidencia o uso da ideia de competência cognitiva, quando se trata, principalmente de propor formas de avaliação dos resultados do ensino médio” e Chomsky “quando propõe a avaliação a partir de uma matriz de competência estruturada com base no desempenho” (SILVA, 2008, p. 14).

movimento contraditório de produção e reprodução da existência humana, estando o homem em relação dialética com a natureza e com os outros homens” (RAMOS, 2011, p. 68).

Neste contexto, Ramos (2011), sugere que

A educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo do senso comum, dele partir com o objetivo de superá-lo. [...] não se pode conceber a educação como formar de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio [...] ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la (RAMOS 2011, p. 296;298).

O desenvolvimento de competências, na ótica do trabalhador, segundo Ramos (2011) precisa

a) compreender as experiências de vida, sabendo-se que na sociedade capitalista o trabalho, como categoria ontológica, toma a forma específica de mercadoria, ao mesmo tempo em que produz riqueza social; b) que a integração da experiência de vida com a experiência escolar ocorre de forma diferente para a classe trabalhadora e para a classe dirigente; c) promover a observação do real, captando o fenômeno imediatamente percebido e procurando captar e compreender sua essência; d) partir do senso comum dos trabalhadores e de suas experiências mais imediatas, visando superar o senso comum pela construção de uma concepção de mundo unitária e compreendendo que as experiências são historicamente determinadas pela condição de classe (RAMOS, 2011, p. 298).

Para Ramos (2005) a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio busca a superação da formação para a cidadania ou para o trabalho, de um currículo voltado para a formação humana²³ ou para a ciência e tecnologia, da dicotomia entre conteúdo, como conhecimentos abstratos desprovidos de historicidade e delimitados pela utilidade na resolução de ações práticas, e como “conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real” (idem, 2007, p. 107).

O currículo integrado da educação básica e educação profissional, considerados os conhecimentos gerais e específicos precisa considerar os seguintes pressupostos:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidade e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos

²³ “processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência” (RAMOS, 2011, p. 26).

fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciências e a cultura (RAMOS, 2005, p. 18-109).

A proposta de integração defendida por Ramos (2005) reforça a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica, do homem como ser histórico-social, tendo o trabalho mediado ontológica e historicamente pela produção do conhecimento e pelo princípio da totalidade da realidade concreta, estruturada e dialética. Na perspectiva dialética

[...] a integração de conhecimentos se faz com o objetivo de reconstruir totalidades pela relação entre parte. Como o currículo não pode compreender o real em sua totalidade, há que selecionar os conceitos que expressam as múltiplas relações que definem o real. Isto implica definir disciplinas, conteúdos, problemas, projetos, etc., que organizam o currículo escolar (RAMOS, 2005, p. 119).

Assim, para Ramos (2005), a seleção de conteúdo no currículo integrado se dá pela possibilidade de se conhecer o todo a partir do conhecimento das partes, sempre sob o viés do trabalho, do ponto de vista histórico e dialético. “Um processo de produção como parte de uma realidade mais completa, pode ser estudado em múltiplas dimensões, tais como econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica”, revertendo-se em conteúdos de ensino sistematizados “relacionados interdisciplinarmente e no interior de cada disciplina” (RAMOS, 2005, p. 120-121).

A interdisciplinaridade, como prerrogativa para a produção e organização do conhecimento escolar, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Ela tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo, em seu potencial, para o ser humano (BRASIL, 2013b, p. 25-26)

Dessa forma, Manacorda (2010), com base nos estudos de Marx, exemplifica que não pode haver “uma ciência natural e uma ciência do homem separadas, porque a relação do homem com a natureza firma-se na indústria, isto é, na sua atividade vital, produtiva (ou melhor, na atividade produtora da vida) e está é, ao mesmo tempo, uma história natural e uma história humana”.

No currículo integrado nenhum conhecimento é só geral nem somente específico, posto que estrutura objetivos da produção e não pode ser compreendido desarticulado da ciência básica. Segundo Ramos (2005) a integração precisa ser construída ao longo da formação, por meio da problematização dos fenômenos para compreensão de sua essência, da explicitação de teorias e conceitos dos campos distintos do saber, situando sua base científica, tecnológica, social e cultural e pela organização dos componentes curriculares e práticas pedagógicas por meio de desafios, problemas e/ou projetos, ações de pesquisa e intervenção,

sem que as atividades práticas sejam priorizadas em detrimento da construção de conceitos, mas mediadas pelos conceitos, superando o senso comum.

A proposta de currículo integrado vai além da articulação da oferta de ensino médio com o ensino profissionalizante numa mesma escola, busca integrar/inter-relacionar conhecimentos de formação geral com conhecimento de formação específica, estruturar esses conhecimentos a partir dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia, possibilitando aos jovens da classe trabalhadora o prosseguimento nos estudos em nível superior, o ingresso no mundo do trabalho e uma formação cidadã e humanística.

3.2 Prosseguir nos estudos, ingressar no mundo do trabalho e preparar para a cidadania – fim da dicotomia educação geral e educação profissional ou prolongamento dos embates?

Com a expansão do ensino médio, segundo Arroyo (2014), cada vez mais chega às escolas uma juventude²⁴ que antes não tinha acesso. Chega porque persiste. Chega à procura de conhecimento de si e do mundo, trazendo consigo suas experiências de vida, de sobrevivência e de luta. Essa “outra” juventude, pobre, segundo Gomes (1997), luta pela estrita sobrevivência, tem sua entrada precoce no mundo do trabalho e a escolaridade se apresenta, como “o critério mais relevante a ser requerido para o ingresso e a permanência no emprego, em decorrência das novas condições de trabalho” (p. 53-54).

Arroyo (2014) destaca que apesar de as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 2/2012, enfatizarem conceitos universalistas como direito,

²⁴ Para Spósito (1997, p. 39) o termo juventude, tem sido definido, na literatura, como “os segmentos etários que vão de 15 a 24 anos, seguindo as orientações de trabalhos na área demográfica”, porém, no Brasil “a tendência maior é a de antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, na medida em que certas características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho — típicas do momento definido como de transição da situação de dependência da criança para a autonomia completa do adulto — tornam-se o horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos” (SPÓSITO, 1997, p. 39). Segundo a autora, a passagem da infância à vida adulta, historicamente se deu, quase que instantaneamente para os segmentos operários, enquanto “o modelo burguês delineava-se pela ideia do diletantismo” que possibilitava adiar o momento e as etapas definitivas de entrada na vida adulta sem renunciar, no entanto, a conhecer certas formas de independência” (p. 40).

Segundo Nosella (2009), a juventude é a fase em que o ser humano busca maior autonomia; é quando se busca ficar livre da dependência mecânica e absoluta em relação aos adultos. Este seria o momento mais delicado do desenvolvimento, momento no qual emergem a responsabilidade individual e a criatividade na elaboração de sua maneira de aprender, da tentativa para resolver as dúvidas e os problemas sozinho. Citando Gramsci, complementa que nessa fase “passa-se à fase do estudo ou de trabalho profissional”.

conhecimento, ciência, cultura, formação humana, eles não são construídos tendo como referentes as/os “outras/os” - povos, etnias, raças, territórios, gêneros, pertencentes a coletivos populares, trabalhadoras/es, camponesas/es, pobres, das periferias urbanas. Porém, para o autor as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Médio, apresentam um grande avanço ao reconhecer estudantes e professores como sujeitos históricos da ação educativa e agentes da transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades. Nesse sentido conclui que “Se o referente são os educadores e educandos, a postura mais pedagógica e respeitosa será auscultar as escolas, seus coletivos docentes e discentes sobre as indagações que as ocupam sobre o currículo, sobre o que ensinar-aprender e sobre o trabalho docente” (ARROYO, 2014, p. 57).

Desse modo, Frigotto (2009, p. 27) faz o seguinte questionamento: “como promover o diálogo e fazer da escola uma experiência significativa para os jovens?”, no sentido de que ela não prepare apenas para disputar uma vaga de emprego no seletivo mercado de trabalho, mas que, fundamentalmente, ajude a promover a formação de valores humanos e solidários e a pensar perspectivas de vida a partir dos condicionantes culturais e econômicos que temos.

Frigotto (2006, p. 91) afirma que a função do ensino médio é “preparar cidadãos autônomos para atuarem no campo social, político, cultural e econômico”. Nesse sentido o Parecer 05/2011 (BRASIL, 2001, p. 1) ressalta que é

[...] preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

A finalidade da educação básica, conforme consta no artigo 22 da LDB 9.394/96, é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Os artigos 2º e 35 explicitam os deveres, os princípios e os fins da educação brasileira; e o Parecer 05/2011 relaciona e essas finalidades e princípios a possibilidade a tríplex natureza:

I – o pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico-educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional;

II – o preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres;

III – a qualificação para o trabalho fundamentada na perspectiva de educação como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho.

A preparação básica para prosseguir nos estudos, para o trabalho e para a cidadania deve, segundo Ramos (2011), exigir um currículo que destaque a educação tecnológica básica, a ampliação cultural, das letras e das artes, o aprofundamento de estudos, a compreensão do significado das ciências e do processo histórico de transformação da sociedade e exercício da cidadania. Destarte o currículo do ensino médio precisa contemplar as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos jovens, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio.

3.3 Formação “no” ou “para” o trabalho: que currículo para a juventude da classe trabalhadora?

Na educação moderna, segundo Ramos (2011), a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital, que lhe impõe a necessidade de uma formação específica, que

[...] foi gerando na população a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas [...] A aprendizagem, portanto, já não podia ocorrer diretamente ou, exclusivamente, no próprio local de trabalho, voltando-se às escolas que, aos poucos, passaram a assumir o papel não só de socialização, mas também de transmissão do saber técnico (RAMOS, 2011, p. 33).

Neste contexto, Ramos (2011, p. 28) apresenta a problemática da formação humana enquanto determinação do capital, em que o homem “enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito” e o trabalho é assumido como princípio educativo na perspectiva do capital e não do trabalhador: “a dimensão ontológica é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto” (RAMOS, 2011, p.137). Nesse sentido a formação humana configura-se com processo contraditório, marcado pelos valores capitalistas, e à medida que se institucionaliza a forma de categorias de definição social do humano, como “educação básica, formação profissional, educação profissional, qualificação profissional” (p. 29). Para Ramos (2011, p. 33) “A formação para o trabalho passa a significar formação profissional”, divergindo da noção de qualificação, relacionada às características do posto de trabalho e perfil do trabalhador, associada tanto ao processo quanto ao produto do trabalho.

Kuenzer (2011) acrescenta a esse pensamento que:

A educação “*para*” o trabalho não se esgota no desenvolvimento de habilidades técnicas que tornem o operário capaz de desempenhar sua tarefa no trabalho dividido. Muito mais ampla, ela objetiva a constituição do trabalhador enquanto operário, o que significa a habituação ao modo capitalista de produção. (KUENZER, 2011, p. 59, grifo nosso).

Desse modo, segundo Kuenzer (2011, p. 64), formar “*para*” o trabalho vai além do conhecimento do trabalho, exige treinamento e disciplinamento dos trabalhadores “ao nível de transmissão dos valores, das atitudes e dos padrões de comportamento socialmente elaborados segundo os interesses do capital”.

Essa educação significa, fundamentalmente, a submissão do trabalhador a uma tecnologia de produção, desenvolvida pela ciência a serviço do capital, que ele já não domina, e que, por isso mesmo, é elaborada e dividida externamente a ele, pelos setores que detêm o saber científico e tecnológico: os setores de engenharia. Treinando-o apenas para a execução da parte que lhe cabe no processo de trabalho, a empresa controla o seu acesso ao saber; na medida em que impede o domínio do trabalho total, ela controla também o trabalhador, atado a um processo parcial que lhe dificulta o acesso a outras ocupações (KUENZER, 2011, p. 80).

Esse tipo de formação esteve, segundo Ramos (2011), fortemente ligado ao taylorismo-fordismo e restrita aos postos de trabalho, diploma e emprego. A crise do emprego põe fim a essa ilusão, fazendo surgir uma nova modelação dos trabalhos industriais em função da tecnologia e da automação e da prestação de serviços, com empregos mais instáveis, colocando em questão a relação formação-emprego.

A crise econômica, segundo Apple (2002), embora relacionada a processo de acumulação de capital, tem afetado também as ideias a respeito da escola, do trabalho, do lazer, dos direitos políticos, regulando modos de produção, distribuição e consumo. A escola não está imune a essas pressões, uma vez que é cobrada a responder às exigências do capital,

Novos mercados precisam ser desenvolvidos; os trabalhadores precisam ser postos sob maiores controle e disciplina; a produtividade precisa ser aumentada; novas tecnologias precisam ser desenvolvidas a uma taxa ainda mais rápida; e as técnicas e o conhecimento especializado necessários para empreender tudo precisam ser gerados (APPLE, 2002, p. 24-25).

Apesar de todas as suas limitações, a escola é vital para o trabalhador e para seus filhos, na medida em que ela se apresenta como uma alternativa concreta e possível de acesso ao saber. E é só a partir das pressões que estabelecerá no seu interior, aliada aos esforços dos intelectuais progressistas e orgânicos, que a classe trabalhadora poderá força-la à democratização (KUENZER, 2011, p. 190).

Em enfrentamento a esse modelo, a formação “*no*” trabalho, segundo Kuenzer (2011) vem sendo gestada pelos trabalhadores no conjunto das relações sociais, pela mobilização e pela reivindicação de seus direitos de participação política e econômica, no controle do saber, no domínio da totalidade do processo de produção. “É no interior e a partir

desse movimento que articula trabalho, educação e relações sociais, que o processo de produção capitalista começa a ser superado, iniciando-se a construção do novo modo de produção (KUENZER, 2011, p. 88).

Para Kuenzer (2011) para que isso ocorra é necessário uma nova organização da escola e dos conteúdos, relação concreta com o mundo do trabalho atual com a prática social. Nesse sentido, “eleger o mundo do trabalho como ponto de partida para a proposta pedagógica da escola comprometida com os interesses dos trabalhadores” significa compreender o trabalho como todas as formas de ação do homem para transformar a natureza, integrando dimensões intelectuais/teóricas e instrumentais/práticas na medida que interage com a natureza, com outros homens e consigo mesmo. Nesse caso a educação “*para*” o trabalho também pode se dar na perspectiva do capital, caso seja mantida a lógica exploradora, assim o trabalho socialmente útil precisa ser tomado como princípio educativo e emancipador.

Nessa concepção, segundo Kuenzer (2011, p. 192), a visão estreita de profissionalização se perde avançando para uma formação que permita “o fazer pensado”, com conhecimento teórico, prático e histórico do processo de trabalho, ultrapassando a dimensão técnica em direção à dimensão política. A organização dessa formação precisa garantir a “adequação às circunstâncias concretas nas quais vive o trabalhador, de modo a permitir que ele as compreenda e transforme” e priorizar a seleção de conteúdos que

[...] se relacionam de modo mais direto às suas necessidades, principalmente aquelas relativas ao exercício do trabalho e da cidadania, ou seja, os conteúdos que permitam à maioria da população usufruir de seus direitos e participar ativamente da vida política do país, além de participar dos benefícios gerados pela produção (KUENZER, 2011, p. 192).

Desse modo, segundo Kuenzer (2011), a fábrica não permite a apropriação do conhecimento tal como citado acima, não possibilita que o trabalhador domine, planeje e controle dos saberes do processo de trabalho em sua totalidade, numa estratégia de dominação. Assim, é preciso buscar alternativas concretas, ampliando a oferta de vagas nas escolas técnicas (Institutos Federais), repensar a relação educação e trabalho, elaborar propostas com a participação dos trabalhadores e articular com eles projetos pedagógicos que atendam às necessidades de formação.

É necessário, segundo (RAMOS, 2007) a destruição da hegemonia²⁵ do capital e se pensar um projeto de educação contra-hegemônico²⁶ de formação para e com os trabalhadores. Nesse sentido, Kuenzer (2011), argumenta que

Compreendida hegemonia como formação da vontade coletiva, e portanto reforma econômica, intelectual e moral, a questão que se coloca é a forma de encaminhamento da superação da dominação do trabalho pelo capital, tendo em vista a elaboração de uma contra-hegemonia, que permita ao operário libertar-se do caráter desumano do trabalho capitalista (KUENZER, 2011, p. 53).

A destruição da hegemonia do capital, segundo Kuenzer (2011) deve partir da construção da hegemonia do trabalho, garantidas as condições econômicas do trabalhador refletir sobre o modo de produção, as condições políticas atendendo aos interesses de classe e condições culturais por meio da elaboração de uma concepção de mundo e de um programa escolar para o trabalhador, desencadeando “um processo pedagógico amplo, pelo qual a classe procura tornar-se dirigente, acionando mecanismos de persuasão e de exercício da força” (KUENZER, 2011, p. 60). Para isto é preciso com os trabalhadores, identificar as estratégias pedagógicas que ocorrem no interior do aparelho produtivo, as formas de distribuição e controle do poder e do saber em suas manifestações contraditórias, a fim de “resistir a esse disciplinamento, buscando alternativas das quais possam eventualmente emergir novas formas de organização do trabalho”, constituindo-se em uma das mediações no processo de luta de classe.

De acordo com Nosella (2010, p. 166) a escola que Gramsci apresenta como alternativa é a escola que valoriza o potencial educativo humanista, mas não excluiu a modernização industrial, não separa uma da outra. “Encaminha portanto, a solução da crise na direção da unitariedade ou integração da cultura” (idem, p. 167), propondo então a integração entre cultura humanista e técnico-científica.

²⁵ Em Gramsci (2012) hegemonia se refere à influência intelectual, um conjunto de “relações de forças” sociais, políticas ou militares, entendidos como graus de desenvolvimento, sendo as forças sociais ligadas às forças materiais de produção e os agrupamentos sociais dela resultantes; forças políticas, relacionadas ao grau de homogeneidade e consciência alcançados pelos grupos sociais e; forças militares, esquemático, decisivo e oscilante entre os demais níveis de força. Ou seja, uma concepção de mundo, que supõe unidade entre teoria e prática.

²⁶ Mészáros (2008, p. 56) define o processo de construção da contra-hegemonia como “uma atividade de contrainternalização, coerente e sustentada, que não se esgote na negação”, que envolva as massas populares numa “filosofia de libertação” (FREIRE, 1987, p. 51), condição necessária para a autolibertação e tomada de consciência pelos oprimidos de seu estado de opressão.

3.4 Politecnia e Formação omnilateral: a organização do currículo para além da divisão social do trabalho

Apesar de distintos, segundo Frigotto (2012), os conceitos de politecnia e omnilateralidade se complementam no sentido de que a politecnia diz respeito a uma dos aspectos da educação defendida por Marx e Engels, educação intelectual, corporal e politécnica, para o trabalhador, como domínio dos princípios gerais de caráter científico de todo o processo de produção, e a omnilateralidade abrange a formação humana mais ampla, de educação e emancipação.

Nesse sentido, como afirma Andrioni (2016, p. 22)

[...] pensar a educação como formação humana, é pensar a educação como um processo social que se constrói nas relações de produção material da existência, bem como considerar o ser humano como sujeito histórico, construtor e re- significador de sua história de vida, bem como das construções e organizações sociais, políticas e econômicas.

Andrioni (2016) complementa dizendo que pensar a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na perspectiva de formação humana é pensar numa formação omnilateral, politécnica e de base unitária.

3.4.1 Politecnia

Para Saviani (1989, p. 7) “a noção de politecnia deriva basicamente da problemática do trabalho”, este considerado como princípio educativo. Nesse aspecto a politecnia se apresenta contra a “separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (p. 13), pois um não existe sem o outro e “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual” (p.13). Segundo o autor o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo” (p. 17) deve dar condições para que o jovem desenvolva as diferentes modalidade de trabalho, com compreensão do seu caráter, da sua essência abarcando todos os ângulos da prática produtiva.

Essa visão coaduna com o pensamento de Marx e Engels (2004, 68), que definem politecnia como “Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico

de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais”, no entanto, somando-se a esse processo educativo para a classe trabalhadora, a atividade intelectual e a atividade física. As escolas politécnicas e profissionais, em que os filhos dos trabalhadores recebem ensino tecnológico e manejo prático dos diferentes instrumentos de produção seriam o germe da transformação, também chamado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) de “travessia”, para a formação unitária, omnilateral.

A esse respeito Machado (1989) afirma que o ensino politécnico, na concepção de Marx, seria aquele

[...] capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (MACHADO, 1989, p.126-127).

Nesta perspectiva, a produção do homem plenamente desenvolvido, segundo Machado (1989), resulta na transformação social e com a transformação social temos o homem plenamente desenvolvido.

Segundo Saviani (1989), a organização curricular do ensino médio sob a base da politécnica não seria no sentido de “multiplicar as habilitações ao infinito” para atingir todas as atividades presentes na sociedade, mas sim proporcionar situações de trabalho real, que possibilitem a assimilação teórica e prática dos princípios científicos que estão na base da organização moderna, pois de acordo com Machado (1989) não basta domínio da técnica, é preciso que esse domínio seja a um nível intelectual. Nessa perspectiva os conhecimentos teóricos aos quais os estudantes já tiveram acesso no ensino fundamental, como Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Linguagem e Matemática, servirão de base para no ensino médio compreendê-las em seu funcionamento prático. Assim, com essa formação o estudante adquire [...]compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a Ciência é produzida, ele adquire a compreensão do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno (SAVIANI, 1989, 18).

Saviani (1989) conclui que politecnia não significa desenvolver uma habilidade específica, mas fundamentos necessários para

[...] garantir o fundamental, de modo que qualquer que seja a atividade específica em função da organização do trabalho atual, qualquer que seja a função específica, que o aluno seja chamado a exercer, ele tem fundamentos, os princípios, os pressupostos para poder exercê-la com uma compreensão plena do lugar que ela ocupa na totalidade do social. Esse é o princípio básico da articulação teoria e prática, que não é uma formação meramente teórica, mas um formação prática em que a teoria é compreendida como algo que informa a prática (SAVIANI, 1989, p. 40).

Desse modo, o trabalho precisa ser tomado como referência em um currículo que vise o caráter politécnico. Os elementos considerados necessários em cada disciplina têm que “se dar enquanto aprofundamento da compreensão do objetivo, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna, quais são suas características, por que ele assume essas características e não outras” (Saviani, 1989, p. 21), pois, dessa forma se tem a visão do todo e não só das partes que o compõe, sabe-se como as partes interferem na composição do todo e como se articulam, se conectam para formar o todo.

Mas Saviani (1989, p. 28) faz um alerta sobre “como dar esta formação omnilateral, politécnica, se as condições nas quais vivemos, ou seja, a própria forma como está organizada a sociedade, tem como pressuposto, em sua raiz, a divisão entre proprietários de meios e produção e os proprietários da força de trabalho, os expropriados dos meios de produção”?

Mészáros (2008) afirma que a ordem capitalista é incorrigível, não havendo como mudar a regra geral sem romper radicalmente com a lógica do capital

[...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Para Saviani (1989, p. 28) a saída é, gestar o socialismo no interior do capitalismo, rompendo os obstáculos criados pelas forças dominantes e construindo uma sociedade em novas bases. Nesse sentido a formação profissional precisa ser considerada como campo de força progressista de tal forma que esse avanço seja irreversível.

No plano educacional, insistimos na politecnicidade como uma utopia sempre em construção, como uma concepção que compreende o trabalhador como sujeito de realizações, de conhecimentos e de cultura, capaz de transformar a realidade dada em realidade para si. O avanço dessa construção pressupõe o rompimento não só com as antigas vertentes tecnicistas e condutivistas da educação, mas também com aquelas mais contemporâneas, sustentadas pela apologia ao novo, em que predomina o controle simbólico sobre os trabalhadores e a “inclusão excludente” de que nos fala Kuenzer. Resgatar preocupações que as tendências neoconservadoras nos quiseram fazer esquecer talvez seja um dos primeiros compromissos a ser assumido em busca de uma outra hegemonia. (RAMOS, 2007, p. 555)

Nesse sentido, Frigotto (2012, p. 275) afirma que “a educação politécnica resulta, assim no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das

relações capitalistas de produção e da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações”, sendo o terreno próprio para o desenvolvimento da formação “omnilateral (em todas as suas dimensões) do caráter radicalmente educativo do trabalho, dos conhecimentos, da ciência e da tecnologia” e para a superação as relações sociais classistas do capitalismo.

3.4.2 Formação omnilateral

Segundo Nosella (2009), os jovens buscam de autonomia, identidade pessoal e inserção social. É tarefa do ensino médio, ajudá-los a descobrir-se, aos poucos, numa formação integral.

Com base em Gramsci (2011, p. 41) podemos afirmar que a formação plena do ser humano é possível numa organização educativa que integre trabalho acadêmico tradicional com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho, definida pelo autor como “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (p. 33). Assim,

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo (GRAMSCI, 2011, p. 43).

A formação omnilateral, conforme afirma Frigotto (2012, p. 266), tem como constituinte “o trabalho como atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo” e abrange a educação e a emancipação humana. Nesse sentido, Frigotto (2012) indica que a formação humana assim pensada,

[...] pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos (FRIGOTTO, 2012, p. 266)

Para Machado (2015) a pedagogia marxista infere que

[...] a formação omnilateral implica pensar a educação do sujeito do ponto de vista multidimensional, envolvendo todas as suas potencialidades e capacidades, os aspectos políticos, técnicos e humanos. Opõe-se, nesses termos, à formação unilateral, tradicionalmente configurada na maior parte das organizações escolares do nosso país, que prepara apenas a instrumentalização dos ‘indivíduos’. Uma

educação fundamentada nos princípios da formação omnilateral impõe como condição uma organização escolar diferenciada em relação aos espaços e tempos de estudo, à gestão escolar, à articulação entre educador-educando-conhecimento, tendo como pressuposto básico a relação educação-trabalho, teoria-prática, superando-se o ensino academicista e distante da realidade” (MACHADO, 2015, p. 215).

O currículo pensado e construído pela/para a juventude da classe trabalhadora não pode ser um currículo pensado pelo capital, que visa o desenvolvimento de habilidades de cumprimento de tarefas mecânicas, nos mesmos moldes de adestramento e submissão da classe trabalhadora. Mas, um currículo de base humanista, que tem como objetivo a formação omnilateral, unitária e politécnica, a fim de superar a dualidade, a fragmentação e a hierarquização. Um currículo que seja significativo para os jovens da classe trabalhadora e que tenha como base a realidade atual.

Nesse sentido, Frigotto (2012, p. 266) afirma que o desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral busca libertar “o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjuntos dos grilhões da sociedade capitalista” e superar a formação fragmentada, unidimensional, plurifuncional e polivalente tanto básica quanto profissional, que visa atender às necessidades do mercado, reduzindo a dignidade humana à grandeza econômica estampadas em “*não palavras*” como “sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo e capital social” (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

Marx (2013) avalia como único caminho histórico de dissolução das contradições capitalistas da antiga divisão do trabalho a conquista do poder político pela classe trabalhadora a revolução a formação plena do homem, de tal forma que

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionnel* [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção (MARX, 2013, p. 558).

Esse processo de formação, para Marx (2013), vai além da conjugação entre ensino e trabalho arrancada, a muito custo com as leis fabris. É inevitável, segundo o autor, a luta dos trabalhadores pela união “ensino teórico e prática da tecnologia” a fim de garantir “a substituição do indivíduo parcial, mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes de atividade” (p. 558).

Manacorda (2010, p. 96) afirma que

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Segundo Manacorda (2010), essa formação não é possível numa escola unilateral, reprodutiva da divisão do trabalho, que estende uma educação de cultura geral para as classes dominantes e uma para permanência da formação subalterna das classes produtivas. Mas uma escola que reunifique as estruturas da ciência com as da produção, numa concepção de ensino tecnológico capaz de levar a aquisição das bases científicas e tecnológicas da produção moderna, bem como da capacidade de manejar as diversas técnicas subjacentes às diversas profissões.

Para Moura (2013, p. 715) “a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”. Segundo o autor (2013, p. 707), Marx e Gramsci “admitem a possibilidade da profissionalização quando associada à educação intelectual, física e tecnológica, compreendendo-a como o germe da educação do futuro”.

Nesse sentido, apresenta a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio como opção, pois

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 43).

3.5 Eixos estruturantes do currículo integrado: trabalho, ciência, cultura e tecnologia

O currículo integrado, como mecanismo de formação humana integral, é “direito de todo brasileiro, uma conquista histórica e uma construção tardia na qual não devemos aceitar retrocessos” (BRASIL, 2013b, p. 6). O grande desafio colocados à prática docente é como organizar os sentidos e as relações entre o conhecimento escolar e os sujeitos do ensino médio, tendo em vista as dimensões: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

A organização do currículo a partir dos eixos estruturantes trabalho, ciência e cultura, segundo Andrioni (2016, p. 63) “objetiva construir, tornar realidade o projeto de base unitária e politécnica. Ou seja, objetiva superar a dicotomia entre formação técnica e formação científica, preparação para o trabalho ou preparação para prosseguir nos estudos”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) reiteram que a formação integral do estudante deve associar as dimensões “do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura”, conforme eixos definidos no Art. 5º:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, Ramos (2004) assim redefine ciência e cultura, a partir da relação com o trabalho, no seu sentido ontológico, como princípio educativo e organizativo da base unitária do ensino médio:

[...] ciência: conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão dos fenômenos naturais e sociais. [...] A formação profissional, por sua vez, é o meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimento, a partir da compreensão de conceitos científicos e tecnológicos básicos.

[...] cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica e compreende como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. (RAMOS, 2004, p. 20)

Para Ramos (2012) a concepção de currículo integrado propõe um ensino em que educação profissional e ensino médio estejam integrados, formando uma unidade, em que um não precede o outro, integrando trabalho, ciência e cultura. A partir dessa base unitária,

[...] se desdobrariam possibilidades formativas diversas, segundo cada um dos eixos da integração, concebendo-os também como contextos de formação específica: no trabalho, como formação profissional, na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural (RAMOS, 2012, p. 310).

Assim, muito mais que a aglutinação de disciplinas em áreas de conhecimento na organização curricular, é necessário que esses conhecimentos integrem também a realidade

nos âmbitos e dimensões presentes na vida pessoal e social, da produção material, cultural e histórica da vida. Nesse sentido, o conhecimento precisa ser além de contextualizado, historicizado. Contextualizar o conhecimento, para Ramos (2016)²⁷, seria “uma forma mais superficial de situar o conhecimento na sociedade, não implicando necessariamente, sua abordagem histórica” e historicizar o conhecimento é “mostrar que qualquer conhecimento existe como resposta a necessidades sociais. Estas, por sua vez, são históricas e também produto de disputas econômicas, sociais e culturais”.

O trabalho deve ser o eixo que orienta a seleção e o ordenamento dos conteúdos de ensino e a organização dos componentes curriculares, formando assim uma unidade histórica dos conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e de culturais gerais (BRASIL, 2013b, p.33). Segundo Frigotto (1995), interdisciplinaridade então, torna-se uma necessidade imperativa,

[...] pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino (FRIGOTTO, 1995, p. 33).

De acordo com o documento Formação de Professores do Ensino Médio (BRASIL, 2013b, p. 35), além do trabalho interdisciplinar, a contextualização é extremamente pertinente e necessária à formação integrada, como “estratégia de análise da realidade social pelos educandos com base no conhecimento sistematizado”, num processo de investigação coletiva e permanente.

Alguns caminhos são apresentados pelo referido documento para integração entre os eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia e entre as áreas do conhecimento, como o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Esta relação “contribui para a construção da autonomia intelectual do educando e para uma formação orientada pela busca de compreensão e soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores” (BRASIL, 2013b, p. 37).

A pesquisa como princípio pedagógico é capaz de levar o estudante em direção a uma atitude de curiosidade e de crítica, por meio da qual ele é instigado a buscar de respostas e a não se contentar com pacotes prontos. É capaz de atribuir sentido e significado ao conhecimento escolar, produzir uma relação mais dinâmica com esse

²⁷ Parecer da qualificação de mestrado enviado por Marise Nogueira Ramos em 16 de setembro de 2016.

conhecimento, resgatar sua dimensão explicativa e potencializadora (BRASIL, 2013a, p. 30).

A efetivação desses princípios no ensino médio deve se dar, conforme afirma Gramsci (1982, p. 125) em uma escola criadora desenvolvida “nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais”, pois é nesta fase “que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional”.

3.6 A organização do currículo e suas possibilidades

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresenta como outras possíveis propostas de organização curricular: complexos; temas; projetos; aprendizagem baseada em resolução de problemas; centros de interesses e investigação do meio entre outros.

As Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (OCs/MT) trazem como mecanismos para contemplar na organização do currículo as questões concretas da comunidade em que a escola está inserida, a investigação sócio antropológica²⁸ e o complexo temático²⁹ de Rocha (1996), que une os temas geradores de Freire e os complexos de Pistrak.

Segundo Ramos (2005) as reformas curriculares com base na pedagogia das competências têm proposto metodologias com argumentos de integração, tais como: projetos de trabalho, de Hernández e Ventura (1998), centrada na aprendizagem e na construção significativa do conhecimento; currículo integrado/globalizado de Santomé (1998), que visa a compreensão global do conhecimento por meio da inter-relação entre as áreas do conhecimento; a integração por disciplinas de Berstein (1981), numa perspectiva relacional.

Entretanto, para a autora “O que a pedagogia das competências não considera, é que os problemas a que se propõe a resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, têm fundo epistemológico que, se não for compreendido, desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação (RAMOS, 2005,

²⁸A investigação socioantropológica organiza as atividades escolares a partir de dados obtidos por um levantamento socioantropológico realizado nas comunidades escolares por professores, e, em alguns casos, com a participação de funcionários, alunos e até pais e mães (MATO GROSSO, 2010, p. 52).

²⁹“O complexo temático é a ferramenta para organizar o ensino a partir dos elementos levantados na investigação socioantropológica. [...] O complexo temático propõe uma captação da totalidade e das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social” (MATO GROSSO, 2010, p. 54).

p. 113). Nesse sentido, junto com educadores progressistas como Frigotto e Ciavatta, defende uma proposta de integração que vai além dessas apresentadas, que possibilitem

[...] às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2005, p. 114).

A organização do currículo integrado sob essa perspectiva fundamenta-se na concepção de homem como ser histórico-social que transforma a natureza e a si próprio pelo trabalho; e no princípio de compreensão da realidade concreta como totalidade, síntese de múltiplas relações. A interdisciplinaridade atua como reconstituidora “da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade” (RAMOS, 2005, p. 116).

Segundo Fazenda (2002) a interdisciplinaridade depende de atitude, que representa o aspecto mais crítico do posicionamento pessoal pois é o meio pelo qual ocorre o diálogo. Assim, para a autora, a integração é um momento anterior à interdisciplinaridade, pois o conhecimento, assim como o ser humano, é inteiro, é completo, forma um todo. A interdisciplinaridade surge como necessidade de mediação do todo, momento esse que se define a temática de estudo, a partir daí as áreas e as disciplinas precisam dialogar para dar a dimensão do todo a ser estudado.

Conforme consta no documento Formação de Professores do Ensino Médio (BRASIL, 2013a) algumas barreiras têm sido encontradas para pôr em práticas as metodologias mais críticas de organização do currículo, em decorrência da necessidade do aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas e áreas do conhecimento.

O ensino disciplinar não é em si um problema na organização curricular, visto que, segundo Freitas (2012), a especificidade qualitativa particular, com suas raízes epistemológicas precisam ser apreendidas, embora a relação com o conhecimento de outras disciplinas seja fundamental para a compreensão da totalidade, o que não consiste numa simples soma dos resultados de outras disciplinas.

Para Freitas (2012), com base nos estudos de Marx, a dialética materialista parte do abstrato, de conceitos simples, que se relacionam com outras numerosas determinações. Para isso parte-se do todo, como por exemplo “Nação, Estado, diversos Estados, mas acabam sempre por formular, através da análise, algumas relações gerais abstratas determinantes, tais

como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc.” (p.76). Após o estudo exaustivo das especificidades enfatiza-se a relação das partes com o todo.

A reconstrução do todo pelo conhecimento das partes “é um processo permanente com continuidades e rupturas” (p.76), que se amplia à medida que se realiza novas inter-relações e se reflete sobre a história de como se dão essas relações, num processo histórico e dialético.

Desse modo, segundo Freitas (2012, p. 89), o particular passa a ser compreendido como a “união de aspectos específicos (oriundos do conteúdo do que está sendo ensinado) e aspectos gerais”. No Currículo Integrado, proposto para a EPIEM, esse processo aconteceria pela articulação dos eixos trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia.

Nesse sentido, ressalta-se que a integração não se refere à dispensa do estudo por disciplinas, nem à soma de conhecimentos específicos. A essência de cada disciplina fica mantida, mas exige-se a construção/re-construção de relações entre esses conhecimentos/disciplinas, restabelecendo a totalidade, de modo que o conhecimento do todo se dê pelo conhecimento das partes. Segundo Ramos (2005), o desafio do currículo integrado estaria na construção de relações entre os conhecimentos específicos, pois nenhum conhecimento é só geral nem somente específico, os conceitos precisam ser tratados no interior de cada disciplina, que inter-relacionando-se com outros conceitos retomam a unidade parte-totalidade.

Com a adoção de concepções curriculares e metodologias críticas, os professores têm buscado superar a fragmentação e construir coletivamente inter-relações entre conteúdos/disciplinas. Abordarei a seguir algumas dessas concepções e metodologias.

3.6.1 Complexos

Para Freitas, não se pode tomar um método, uma proposta pedagógica, sem os princípios que a fundamenta. Assim, apresenta a concepção curricular do complexo³⁰, de

³⁰ Na carta metodológica que apresenta a noção de complexo aos professores do sistema educacional da União Soviética (NarKomPros, 1924) pode-se ler: “Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central”. A complexidade concreta dos fenômenos apreendida da realidade remete à vida, e esta à questão do trabalho:

Pistrak, como possibilidade de reorganização dos tempos e espaços da escola e avaliação, como um processo, a serviço de “novas relações entre pessoas e entre pessoas e coisas” (p. 67), colocando o trabalho como centro do ensino, pois segundo o autor, “O trabalho é o foco articulador das relações das crianças, tanto com a vida social quanto com a natureza” (p.64).

O pedagogo russo Pistrak (2011), ao pensar a educação do trabalhador sob os princípios marxistas, coloca no centro de sua elaboração teórica o problema da escolha e da organização dos conteúdos de ensino, bem como de sua respectiva abordagem didática, ou seja, a questão pedagógica é essencial a qualquer proposta educacional que pretenda materializar-se. Pistrak defende que a proposta educacional da escola do trabalho adote o sistema do complexo, a auto-organização do trabalho coletivo e métodos pedagógicos vinculados ao trabalho.

A participação no trabalho, segundo Pistrak (2000) aconteceria de forma gradual, em diferentes contextos, idades e dificuldades. Assim, divide em três etapas a graduação da escola do trabalho: 1) etapa de orientação – primeiro contato com a prática real, seria posterior à compreensão de trabalho domésticos, de higiene, saúde, hábitos, normas e trabalhos coletivos; e trabalhos sociais, junto ao entorno da escola, trabalho prático em oficinas (laboratórios de trabalho), com a supervisão docente para o conhecimento dos materiais, dos instrumentos e dos métodos de trabalho, em sua diversidade e trabalho agrícola, a fim de superar a divisão cidade campo, relacionando-o ao “trabalho análogo realizado em outros lugares”, no sentido de se compreender a importância da luta por formas de trabalho aperfeiçoadas; 2) etapa de execução do trabalho no interior da escola ou em empresa – numa fase mais elevada de vivência do trabalho na fábrica ou em instituições pelo estágio, considerando as principais manifestações: força motriz e fonte de energia, matérias-primas, máquina-ferramenta e operários, estabelecendo uma relação entre a atividade prática e a formação básica e técnica e; 3) etapa de iniciativa – elaboração e execução de um projeto com a finalidade de vencer dificuldades de um problema prático de investigação vivenciado na etapa de execução, desenvolvendo habilidade teórica na proposição de soluções cabíveis, e demonstrando o interesse prático do aluno pela especialidade escolhida.

Segundo Freitas (2009) o conceito articulador da implementação do currículo da escola na educação russa era o complexo de estudo, com base na atualidade e na auto-

“Deste ponto de vista o trabalho é a base da vida”. [...] Disso segue-se que a atividade de trabalho das pessoas está no centro do estudo (FREITAS, 2009, p. 36).

organização. “A proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho. (FREITAS, 2009, p. 36). Essa proposta de trabalho pretende romper com a visão dicotômica entre teoria e prática a partir do olhar do materialismo histórico-dialético.

Freitas (2009) ainda afirma que “a essência dos complexos, enquanto unidade curricular, está na sua capacidade de articular as bases da ciência, vale dizer, os conceitos da disciplina, de forma dialética, através do trabalho, promovendo o seu diálogo com a prática social mais ampla” (p. 72).

Para Machado (2010, p. 260) é imprescindível que estejam contidos nos programas e planos “articuladamente, os objetivos, as disciplinas e as formas de trabalho social sobre as quais a escola se debruçará, e que são importante do ponto de vista social da comunidade que a integra”. Sem isso “A escola não atingirá seu compromisso pedagógico social de promotora de desenvolvimento cultural simplesmente com o ensino intelectual, muito embora ele seja fundamental nesse processo. Essa função será cumprida [...] mediante as ações articuladas trabalho e ensino” (MACHADO, 2010, p. 260).

Em complemento Machado (2010, p. 95) afirma que a base do trabalho escolar deve ser o estudo do trabalho humano e a participação das crianças e jovens nas diversas modalidades de trabalho. Nesse sentido “o desenvolvimento do ensino deve envolver formação intelectual e tecnológica e ser coerente com o método dialético de interpretação da realidade”.

O método, segundo Pistrak (2000, p.134), tem por objetivo “ajudar o aluno a compreender a realidade atual”, estudando os fenômenos e os objetos em relações recíprocas e a transformação de certos fenômenos em outros. A organização observa a seguinte ordem: “primeiro a escola do objeto do complexo (tema do complexo) e a relação entre os complexos; segundo, a forma do ensino segundo o sistema dos complexos; quarto a organização do trabalho das crianças para o estudo dos temas segundo o sistema dos complexos” (PISTRAK, 2000, p. 134).

A escolha dos temas deve partir da importância e do valor do fenômeno sobre a realidade atual. O critério deve ser procurado no plano social e que permita relação com complexos sucessivos. Sendo que “cada complexo pode ser analisado de duas formas: ou como assunto preciso, delimitado; ou como um assunto principal, encadeado por múltiplas relações a toda uma série de outros fenômenos” (PISTRAK, 2000, p. 137).

No ensino o médio a organização do complexo, segundo Pistrak (2000, p. 143) “não é uma concentração de todas as disciplinas de ensino, em todos os momentos, em torno de um aspecto qualquer do tema dado, mas a subordinação destas disciplinas a uma única ideia, a um único *objetivo* para o qual tende o complexo selecionado”.

Pistrak (2000) considera que há maior dificuldade de efetivação do método de trabalho no ensino médio devido às características singulares de cada disciplina e seus métodos de exposição próprios. Nesse sentido deve ser que o que deve prevalecer é o objetivo geral da escola “As tarefas e os objetivos relativos a cada disciplina escolar estão subordinados aos objetivos gerais das escola” (p. 145), e estes é que determinarão a forma de organizar o currículo.

3.6.2 Temas

A metodologia de organizar o currículo por temas geradores, parte da proposta de Freire (1987), que concebe a educação como espaço que possibilita que os envolvidos no processo educativo se libertem. Propõe uma educação em que é possível, a partir de situações-problema vividas no dia a dia, questionar, buscar entender o porquê de tal situação e criar condições de interferir e transformar a realidade. Assim, implica numa auto formação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto, criando e recriando a realidade.

Para Freire (1987) o currículo tanto pode ser construído a partir da concepção bancária de educação, que limita, oculta, seleciona, conforma e oprime, como podemos construir um currículo que problematiza, emancipa, provoca mudanças. Nesse sentido propõe com o método “temas geradores” uma educação fundamentada na relação dialógica horizontal, em que a aula é um debate sobre uma temática relevante para a comunidade, programada por unidades de aprendizado, o professor é o mediador dos debates e o aluno é participante ativo dos debates.

Os temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas, que por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1987, p.93).

Segundo Corazza (2003, p. 18), as raízes dos temas geradores estão no conjunto de concepções forjadas pelos homens, num período histórico. No sistema capitalista se constituem de relações antagônicas e contraditórias. “Não se trata apenas de leituras ou de representações, senão também de tomadas de posição radicalmente diferentes frente ao “universo” temático: alguns realizando atos em favor da manutenção das estruturas, outros em favor de sua transformação”.

Freire (1967) propõe o tema gerador como um integrador das diferentes disciplinas. A escolha do tema deve partir do levantamento dos problemas da comunidade em que os estudantes estão inseridos. Para Freire, “investigar o ‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referidos à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (1987, p. 98).

Levantados os problemas, são necessárias a classificação e a delimitação dos temas por área para se ter uma visão mais específica do que se trabalhar, que segundo Freire (1987, p. 109) “devem ser simples na sua complexidade o oferecer possibilidades plurais de análises na sua decodificação”, atuando como uma espécie de “leque temático” que se abre na direção de outros temas, sem perder a dimensão da totalidade.

A seleção dos conteúdos é então, discutida pela equipe interdisciplinarmente, problematiza, busca as contradições, as aproximações entre as áreas e as disciplinas e preparam o plano de ação. Escolhida a temática e os conteúdos dela decorrentes, cada área delimitará os núcleos fundamentais, “construindo-se unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si” (p. 115). Nesse momento é verificada a necessidade de se incluir alguns temas que não foram sugeridos ou levantados, chamados “temas dobradiças”, que vão servir como integradores entre os temas, estabelecendo uma relação entre as partes e o todo. Inicia-se, então, a análise crítica das situações problemas da comunidade e a proposições de transformação, pois segundo Freire (1987) a educação é um ato político, e como tal a aprendizagem só é promovida a partir da consciência crítica.

Não havendo a possibilidade de realizar o trabalho de investigação, Freire (1987) propõe que a escolha do tema se inicie com a apresentação de uma temática central, por parte do professor, geralmente relacionada aos eixos de trabalho, conhecimento e cultura, seguindo-se as outras fases da metodologia. Alguns “temas geradores” propostos por Freire nos Cadernos de Cultura Popular de São Tomé e Príncipe, podem contribuir com a integração dos eixos trabalho, conhecimento e cultura, no currículo integrado, tais como: O processo

produtivo; Trabalho e transformação do mundo; A luta de libertação e a sociedade nova (CORAZZA, 2003, p.26).

3.6.3 Projetos

A organização do currículo por projetos, proposta por Hernández e Ventura (1998) fundamenta-se num ensino baseado na globalização, a partir da seleção dos conteúdos. Segundo os autores “o que se pretende desenvolver com os Projetos é buscar a estrutura cognoscitiva, o problema eixo, que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos” (p. 62).

A escolha dos temas, conforme afirmam Hernández e Ventura (1998) “pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum (como os acampamentos), originar-se de um fato da atualidade, surgir um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto” (p. 67).

Tal metodologia propõe um trabalho indisciplinar, colaborativo por área de conhecimento, “mas basicamente foram colocados em prática nas áreas de Ciências Naturais e Ciências Sociais, já que essas favorecem em maior grau a busca e o tratamento da informação” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 83). O foco da aprendizagem está em responder às questões de interesses de estudantes sobre determinado assunto em cada disciplina, seguindo um roteiro de busca de informações pelos alunos. Impera o sentido de planejamento de estratégias, eficácia, formulação de índices, dossiês.

Segundo Ramos (2005) essa metodologia, centrada na aprendizagem e na construção significativa do conhecimento, que visa superar a fragmentação disciplinar e o ensino transmissivo, com base na visão integradora do currículo, foi apropriada pela pedagogia das competências. Nesse mesmo sentido Silva (2008) afirma que o trabalho por projetos, com base na pedagógica das competências, propõe um planejamento flexível de ensino e aprendizagem, com abordagem interdisciplinar e diversificação dos métodos, a fim de “exercitar a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos”, diante de situações-problema. O que, segundo Silva (2008) traz críticas a respeito do seu “caráter utilitarista que impetra ao conhecimento e, como decorrência, à negação de saberes circunscritos a uma dimensão de uso não imediatista” (p. 100).

A metodologia de aprendizagem por projetos se apresenta como sequência de condicionamentos, instrução programada, que consiste em “subdividir a matéria a ser ensinada em unidades elementares e que serão apresentadas em ordem crescente de dificuldade” (SILVA, 2008, p. 57).

O planejamento de ensino, segundo o modelo da instrução programada, deveria ser traçado definindo-se, primeiramente, o objetivo geral da matéria a ser ensinada em um tempo previamente estipulado. Em seguida, demarcam-se os objetivos específicos, os conteúdos, as estratégias, os recursos e os critérios de avaliação, todos enunciados de forma objetiva (SILVA, 2008, p. 58).

A raiz conteudista da noção de competência está presente na pedagogia por projetos dos anos 60 e 70, influenciados pela teoria geral dos sistemas, que culminou no Brasil com a organização currículo em atividades, áreas de estudos e disciplinas, conforme Parecer n. 853/71. Esse modelo, segundo Silva (2008) tem por base a abordagem sistêmica do currículo, chamada de tecnicismo, pautado na Pedagogia por Objetivos de Tyler, que propunha “uma racionalidade extremamente objetiva sobre as práticas pedagógicas” (p. 56), marcadas “por processos de instrumentalização da razão que privilegiam a dimensão técnica e proclamam a neutralidade nos processos formativos” (p. 57).

Segundo Silva (2008, p. 60) “Tal perspectiva nega a possibilidade de que os fins educacionais sejam estabelecidos no desenvolvimento das atividades curriculares”. Para a autora “estar-se-ia diante, então de um revigoramento do tecnicismo, diante de um neotecnicismo, que acentua a perspectiva de uma ‘gestão científica do currículo’ em detrimento de uma perspectiva que toma o currículo como ‘construção social’” (p. 61).

Nesse sentido, com base no documento das Orientações Curriculares para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso (2010), considera-se a possibilidade do pleno domínio dos princípios da ciência, da técnica, da organização social, política e econômica, a preparação para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania, a partir de um currículo de base teórica crítica, que integra os eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia, selecionada o conteúdo e organiza sua estrutura e prática com base na realidade concreta da vida e do trabalho de seus estudantes e comunidade que se inserem.

A partir das teorias apresentadas sobre a concepção e prática do currículo no ensino médio, entendo que a dimensão real do currículo disputa espaço na prática pedagógica com a dimensão formal, e muitas vezes se utiliza do currículo oculto como forma de resistência ao modelo que está posto. Este fato nos indica a existência de contradições que apontam para a possibilidade de se disputar um outro projeto. Projeto esse que, retomando Ribeiro (2011), a

organização escolar e do currículo está relacionada ao contexto social num movimento dialético e dialógico, direcionando para a emancipação social, política e humana.

Assim corroboro o pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), de que a concepção de currículo de EPIEM, como possibilidade de “travessia” para uma formação politécnica e omnilateral, é que deve orientar a escolha das concepções curriculares e metodologias, com base em teorias críticas.

Nós, enquanto parte da academia, da classe trabalhadora e de entidades representativas, não podemos nos esquivar da disputa política por uma concepção de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, de Currículo Integrado para nossos jovens, defendida por educadores progressistas, como Saviani, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Kuenzer, Moura, Machado, entre outros. Essa luta deve se ampliar para que essa formação possível hoje, se concretize como ponte na direção da formação politécnica plena, caso contrário, conforme afirma Moura (2013, p. 717) “se está abrindo espaço e estendendo o tapete vermelho para que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo socialista e as ressignifique alegremente em favor dos seus interesses, com financiamento público e aplausos da população”.

CAPÍTULO IV

O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO AGROPECUÁRIA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NUMA REGIÃO DE AGRONEGÓCIO: ESPAÇO DE LUTA CONTRADIÇÃO E MOVIMENTO

O currículo é o instrumento político e técnico que norteia as ações pedagógicas da escola, constituindo-se um dos principais elementos da proposta pedagógica da escola. Extrapolando a simples definição de disciplinas, conteúdos e distribuição de carga-horária, o currículo é um processo de definição dos fins sociais e culturais da educação, e de organização de procedimentos e instrumentos para sua concretização (MACHADO, 2010, p. 215).

Figura 1 – Alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso



Fonte: arquivo do IFMT *Campus Sorriso*. Disponível em <http://srs.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/ensino-cursos-cursos-tecnicos-tecnico-em-agropecuaria/#>

Para Sacristán (2000) o currículo vai muito além das práticas manifestadas, é condicionado por teorias, concepções, crenças e relações. Regula um conjunto de responsabilidades que a escola assume consciente e intencionalmente para alcançar determinados objetivos de reprodução ou reconstrução social.

No entanto, a prática escolar, considerando o contexto local, segundo Sacristán (2000), não se desprende da política de modelação do currículo, está condicionada, em grande medida, por ela, sendo controlada e ordenada pelas diretrizes e orientações curriculares que

regem o sistema educativo. Ponderar sobre essas articulações é importante para entendermos a complexa dinâmica de materialização do currículo, na qual, muitas vezes, se configura certo descompasso entre o plano e a ação, o que exige por parte de educadores, estudantes e pais avaliação criteriosa e sistemática sobre a prática pedagógica, no sentido de identificar avanços e desafios e sedimentar o projeto educativo em construção.

Neste capítulo busco discutir o currículo do Curso Técnico em Agropecuária do IFMT *Campus* Sorriso a partir da sua função social, de seu projeto educativo e da sua contextualização histórica com a realidade local, desde a escolha do curso, da construção do projeto pedagógico e curricular do curso, da definição do perfil dos entrantes e egressos, seleção dos conteúdos, das escolhas, do planejamento, das percepções e das práticas educativas. Faço a análise considerando essa diversidade de elementos, pois, segundo Sacristán (2000, p. 16), o currículo é a concretização da função social da escola, “se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática”.

4.1 Condições estruturais do IFMT e sua contribuição para a concretização de uma formação integrada

Figura 2 – Imagem aérea do IFMT Campus Sorriso



Fonte: Arquivo do IFMT *Campus* Sorriso.

Segundo Gramsci (2011) para que a escola unitária se efetive o Estado precisa assumir as despesas, tornar a escola totalmente pública e gratuita, ampliar a estrutura dos prédios, do material científico, do corpo docente, pois “este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc.” (idem, p. 37).

A prática do currículo, pensado em sua concepção crítica e integrada precisa de condições estruturais, físicas, materiais e humanas compatíveis para se efetivar. A estrutura do IFMT Campus Sorriso e especificamente do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, nos permite algumas constatações ponderadas a seguir.

4.1.1 Estrutura física e condições orçamentárias

As instalações IFMT *Campus Sorriso* têm 4.321,75 m² de área de interna, compreendendo todas as instalações e 5.813 m² pisos externos, compreendendo passeios, pátios e arruamentos. A estrutura física comporta os recursos materiais que podem auxiliar no desenvolvimento das atividades.

O prédio é de dois pisos, com 6 salas de aula no térreo e 10 salas de aula no piso superior. As salas de aulas são equipadas com 35 carteiras, aparelho de ar condicionado, relógio e quadro de vidro.

Figura 3 - Sala de aula IFMT Campus Sorriso



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A biblioteca tem uma área de 617,38 m², com espaço para estudo, 20 computadores para pesquisa e possui cadastrados aproximadamente 5 mil volumes de livros de bibliografia básica e complementar das ementas dos cursos e livros da área da educação e literatura. Tem um sistema informatizado de empréstimo de livros. Além dos livros a biblioteca conta com acesso à periódicos das áreas de formação. Segundo a Auxiliar de Biblioteca a procura maior são de livros voltados à área técnica, por parte dos estudantes do ensino médio, que frequentam bastante esse espaço por conta também da disponibilização dos computadores para pesquisa e para estudo (Caderno de Campo).

Figura 4 - Biblioteca



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O IFMT *Campus* Sorriso possui uma estrutura para a realização das atividades práticas na “Fazenda Experimental”, com uma área total de aproximadamente 84 hectares, sendo 40 hectares de área agricultável e o resto área de preservação. Segundo o “Professor 2” a fazenda está setorizada por núcleos de produção animal e agrícola. Para o professor a fazenda é primordial para realização das atividades práticas das aulas e para o desenvolvimento de projetos de pesquisa com os alunos, montando experimentos, processando e analisando dados e devolvendo esses dados para a comunidade e forma de novas tecnologias, e isso é um diferencial no ensino dos institutos federais.

São 5 laboratórios disponíveis para as atividades dos cursos: Laboratório de Microbiologia, Laboratório de Química, Laboratório de Informática, Laboratório de Artes,

Desenho Técnico e Topografia e Laboratório de Línguas. A presença mais frequente nos laboratórios de Microbiologia e de Química, de acordo com os técnicos é de professores e bolsistas em projetos de pesquisa. Nos laboratórios de Informática, de Artes/Desenho Técnico e Topografia e de Línguas, são agendados para aulas das referidas disciplinas. No período da pesquisa não houve aula nos laboratórios (Caderno de Campo).

Figura 5- Laboratório de Microbiologia e Laboratório de Química



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Para Pistrak (2015) existência de estrutura laboratorial e de oficinas é uma das condições para uma formação politécnica, mas não se restringe a isso

[...] o fato de existirem oficinas nas escolas não as transforma de escolas verbalistas em escolas politécnicas. Não! Não! E não! Oficinas apenas abrem oportunidades adicionais para o avanço em direção ao politecnismo. Mas só isso. A questão toda consiste em como usar essas oportunidades. Nisto está a essência (SHULGIN, 2013, p. 1998).

Pois, de acordo com Saviani (2007), o recurso das oficinas não deve reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo, mas sim servir para que os alunos manipulem os processos práticos básicos da produção, de modo a propiciar “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p. 8).

Para a realização de eventos, formaturas, palestras e atividades extra, o campus dispõe de um auditório. Um espaço amplo, com 300 lugares, boa acústica, mezanino e palco. Nesse espaço já foram realizados eventos como palestras da Jornada Científica e Mostras Culturais.

Figura 6 - Auditório



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A instituição dispõe também de outros ambientes que favorecem o aprendizado e a convivência, como corredores amplos, banheiros com vestiários em quantidade adequada para o número de alunos, saguão de recepção em período integral e refeitório - com restaurante terceirizado. *Campi* mais estruturados do IFMT possuem restaurante universitário, com o acompanhamento de nutricionista concursada e valor reduzido da alimentação para estudantes, o que não é o caso do campus Sorriso, ainda em fase de implantação.

Figura 7 - Saguão e corredores IFMT Campus Sorriso



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A sala de professores tem uma configuração de estudo individual, com mesas em forma de ilha e armários para os professores, também dispõe de um estagiário por período para auxiliar nos trabalhos com uma impressora e agendamentos e retirada de projetores de imagem.

Figura 8 - Sala dos Professores



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Observei que, em termos de estrutura física e material, o IFMT *Campus Sorriso*, como instituição federal sai à frente de outras escolas que ofertam Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. No entanto, cabe dizer que essa estrutura é recente, há cerca de 1 ano o Campus mudou para a sede nova, e a estrutura para atender ao núcleo profissionalizante ainda está em processo de instalação, como diz o Gestor 3

[...] acredito que uma dificuldade que ocorre é em relação à estrutura física da instituição, em termos de laboratórios. Hoje nós não temos prontos todos os laboratórios pra poder trabalhar com uma qualidade elevada a formação profissional desses estudantes. Nós acabamos improvisando, acabamos trabalhando com parcerias, mas acredito que a instituição precisa dispor dessa estrutura completa pra poder garantir a profissionalização de qualidade, são alguns obstáculos que hoje eu vejo que temos aqui. [...] são coisas que nós sabemos e muitas vezes não temos condições objetivas de fazer isso agora, mas tudo está sendo projetado, a instituição tende a crescer, tende a se desenvolver, esperamos que as políticas públicas venham no sentido de continuar incentivando a expansão, a instrumentalizar a estrutura das unidades criadas pelo Brasil a fora, não só aqui, mas nas unidades criadas dos Institutos Federais.

Há que se considerar as expectativas do Gestor 3 quanto ao atual quadro político e econômico, em que direitos conquistados com muita luta dos educadores têm sido rechaçados, como o Projeto de Lei Complementar (PL) nº 257/2016³¹ e o Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016³², Medida Provisória 746/2016³³ que reforma o ensino médio, já publicada em Diário Oficial e que aguarda aprovação do Congresso Nacional. O que pode trazer um quadro de insegurança também quanto à política de formação profissional nos Institutos Federais.

Um fato que os entrevistados não mencionaram, mas que observei, foi a ausência de quadra poliesportiva ou espaço adequado para realização e prática de atividades físicas, que Marx considera indissociável da formação intelectual e tecnológica numa educação politécnica.

³¹ O PLP 257/2016, em votação no Congresso Nacional, aprovado pela Câmara dos Deputados e denominado como PLC 54/2016 no Senado. Estabelece o Plano de Auxílio aos Estados e ao Distrito Federal e medidas de estímulo ao reequilíbrio fiscal. As medidas impõem uma série de exigências fiscais como condição para adesão ao plano de auxílio aos estados e ao Distrito Federal, aprofundam as restrições em relação aos servidores e programas sociais.

³² A PEC 241/2016, em votação no Congresso Nacional, aprovada pela Câmara dos Deputados e denominado como PEC 55/2016 no Senado. Chamada de novo regime fiscal, limita as despesas primárias da União por 20 anos para pagar dívida pública, recaindo sobre os trabalhadores, os servidores e os serviços públicos e, especialmente, em áreas essenciais à população brasileira como a Educação e Saúde

³³ Medida Provisória 746/2016 – Medida publicada em Diário Oficial, a ser aprovada pelo Congresso Nacional. Reforma do Ensino Médio, sem participação de educadores e estudantes. Trata entre outros pontos sobre turno integral e o ensino profissionalizante, além do enxugamento de disciplinas, até então, obrigatórias, como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, aplica-se metodologia de ensino por módulos temáticos escolhidos a critério do aluno e segundo os interesses profissionais, ou seja, a serviço do mercado e institui o “notório saber” na profissão docente.

O orçamento do Campus para 2016 é de R\$ 2.702.636,00. Valor esse que, se comparado ao orçamento de escolas das redes municipais e estaduais, possibilita um investimento considerável na melhoria da qualidade do ensino ofertado. A matriz de referência para composição do orçamento, segundo o Gestor 2, é o número de alunos matriculados no segundo semestre do ano corrente e no primeiro semestre do próximo ano.

[...] orçamento suficiente pra poder manter o campus, isso falando de manter os recursos, os programas básicos e as obrigações fixas, água, luz, telefone, internet, diárias, passagens é... encargos trabalhistas terceirizados, então isso são fixo, mais diária e passagens são fixa...[...] essa composição orçamentária, ela é dividida em rubricas, ou elementos de despesas que você tem obrigação pra uns que são fixos de gastar aquele recursos que você planeja ou você tem a liberdade em alguns itens de você remanejar. [...] a capacitação e a assistência ao educando, elas não podem ser alteradas porque elas devem ser investidas [...] material de laboratório, material esportivo, incentivando a pesquisa, incentivando a extensão, incentivando a projetos de ensino, incentivando a prática externa esportiva, a participação em eventos [...] e até itens de primeira necessidades, por exemplo armários pra guarda de material, reforma na quadra, reforma no restaurante, reforma no alojamento, reforma da biblioteca, reforma em banheiro que é direcionado pra aluno... (Gestor 2).

Além desse recurso que compõe o orçamento anual, conforme afirma o Gestor 2, há também a possibilidade de se conseguir um recurso extra orçamentário, não previsto na lei orçamentária, que porventura o reitor consegue junto ao Fundo Nacional de Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC). Os diretores também têm a liberdade de captar recursos para compor a matriz orçamentária do campus, por meio de parcerias, em forma de doação de produtos, como a madeira, pelo IBAMA.

Outro aspecto relevante a ser destacado refere-se ao fato de que “...não é possível discutir democratização de acesso à política de educação sem pensar na construção de estratégias para a permanência e sucesso dos estudantes” (IFMT, 2014, p. 67). Essa ideia é afirmada no PDI do IFMT:

[...] a concepção de uma política institucional de assistência estudantil que deve se assentar nos princípios da equidade e justiça social, considerando essencial a garantia de condições igualitárias para o acesso, permanência e conclusão dos estudos com êxito, numa perspectiva de superação das desigualdades sociais (IFMT, 2014, p. 87).

Nesse sentido o IFMT mantém o Programa de Assistência Estudantil que, segundo a Assistente Social do *campus*, “visa uma série de garantias pra permanência do estudante na Instituição, com vistas ao êxito dele na formação do curso”. O programa busca garantir esses auxílios a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, concedendo-lhes auxílios de transporte, alimentação e moradia. Segundo a Assistente Social, o programa tem ajudado a recuperar alunos que estavam em fase de desistência do curso, devido a questão financeira:

[...] inclusive nesse processo seletivo tinha dois, três estudantes que já estavam em processo de solicitar a transferência e, já não estavam vindo na aula há duas semanas e, no momento que a gente descobriu, a gente falou do processo seletivo que estava em vista e, esses estudantes hoje permanecem na Instituição por conta dos auxílios [...] também prevê a questão da cultura, esporte, a questão pedagógica, todos os elementos que compõem o que deveria ser a formação integral dos estudantes, todos os aspectos da nossa vida humana, elas integram também, dentro das nossas necessidades, para permanecer dentro da Instituição, dentro da escola (Caderno de Campo).

Professores e estudantes beneficiados afirmaram que os auxílios da Assistência Estudantil têm ajudado a minimizar a evasão, mesmo que, por conta do aumento da demanda, o valor disponível para cada contemplado acabe sendo reduzido, como afirma o Professor 1 e a Aluna 5, que recebe auxílio moradia.

[...] o número de bolsas de assistência estudantil, ele acaba sendo de certa maneira ampliado, mas os valores acabam sendo reduzidos, e você tem uma certa evasão dos próprios alunos, inclusive de agropecuária, por conta dessa situação (Professor 1).

Não é muito, mas ajuda, por exemplo, na compra dos uniformes, algum trabalho pra fazer, uma pesquisa, aí você tem um auxílio, na alimentação na escola, transporte, tudo isso ajuda bastante, mesmo que é um valor pequeno, mas é significativo (Aluna 5).

Levando em consideração esses aspectos a Assistente Social do *campus* argumentou que o recurso é insuficiente para atender a demanda de estudantes que são público-alvo do programa. Acrescentou que o *campus* tem buscado centralizar nos auxílios de alimentação, transporte e moradia, mas o ideal seria conseguir atender diversos aspectos da dimensão humana, como a saúde e propostas culturais, projetos culturais, que não sejam só por meio do auxílio evento, mas mais efetivos dentro da instituição, projetos em nível institucional, para que os estudantes possam ter outras formas de permanecer, de desenvolver-se integralmente e concluir o curso com êxito (Caderno de Campo).

4.1.2 Quadro de Servidores

O *Campus* tem um quadro de 38 docentes efetivos, sendo que 14 deles são doutores, 4 estão concluindo o doutorado na área de atuação, 14 são mestres, 6 cursam o mestrado e 1 é professor especialista contratado em substituição a um docente afastado para qualificação. Todos os professores têm uma jornada de 40 horas, sendo que entre os professores efetivos apenas 1 não tem dedicação exclusiva (DE).

Quadro 1: Quadro de Professores

Nº	Docente	Área de formação	Titulação
1	Ana Paula Encide Olibone	Agronomia	Doutora
2	Anderson Plattini do N. Eickhoff	Química	Mestre
3	Andre Assis Lobo de Oliveira	Informática	Mestre/Doutorando
4	Breno Drose Neto	Física	Mestre/Doutorando
5	Bruno Raphael Teixeira Chico	Geografia	Especialista
6	Claudir von Dentz	Filosofia	Mestre
7	Daiana Dal Pupo	Química	Mestre
8	Dácio Olibone	Agronomia	Doutor
9	Daniel Oster Ritter	Medicina Veterinária	Doutor
10	Élio Barbieri Junior	Medicina Veterinária	Doutor
11	Enzo Victorio Franco	Português/Espanhol	Doutor
12	Etelvina M de Carvalho G Nunes	Medicina Veterinária	Doutora
13	Fernando Sousa de Oliveira	Física	Doutor
14	Gricielle Aparecida Sutil	Engenharia de Alimentos	Mestre
15	João Pereira da Silva Filho	Português/Inglês	Doutor
116	João Ricardo Vallim Pereira	Física	Mestre/Doutorando
17	Juliana Gervásio Nunes	Engenharia Florestal	Mestre
18	Juliano Araújo Martins	Agronomia	Doutor
19	Laerte Gustavo Pivetta	Agronomia	Doutor
20	Leandro Viana de Almeida	Sociologia	Graduado/Mestrando
21	Liandra Cristine Belló Grösz	Biologia	Mestre
22	Lindomar Kinzler	Administração	Mestre
23	Marcelo Gomes Alexandre	Educação Física	Mestre
24	Marcionei Rech	Matemática	Mestre
25	Maria Anunciata Fernandes	Pedagogia	Mestre
26	Mariele Cunha de Miranda	Engenharia Florestal	Mestre
27	Marilu Lanzarin	Medicina Veterinária	Doutora
28	Mauro Sergio de França	Geografia	Mestre/Doutorando
29	Nayara de Novaes Rezende Villani	Matemática	Graduada/Mestrando
30	Onilma Freire dos Santos	Português/Inglês	Mestre
31	Raphael Maia Aveiro Cessa	Agronomia	Doutor
32	Raphael de Castro Mourão	Zootecnia	Doutor
33	Renan Gonçalves de Oliveira	Agronomia	Graduado/Mestrando
34	Roberta Cristiane Ribeiro	Zootecnia	Doutora
35	Ruthy Meyre Costa Fonceca	Engenharia	Mestre

36	Sérgio Gomes da Silva	Biologia	Graduado/Mestrando
37	Silvia Mara Davies	Artes	Especialista/Mestranda
38	Terezinha Ferreira de Almeida	Português/Inglês	Mestre
39	Tiago de Jesus Vieira	História	Graduado/Mestrando

Fonte: arquivo da Coordenadoria de Gestão de Pessoas do Campus

Um quadro de professores especialistas na área, que se dedicam ao ensino, pesquisa e extensão, considerado um avanço para a implementação do currículo integrado, como afirma do Professor 2 “a facilidade é que o corpo docente é bastante especialista nas áreas que atua, então tem anos de experiência com relação a parte prática, então isso pra mim é um benefício”. Segundo o relato do Gestor 1, o *Campus* conta hoje com “um grupo de professores com conhecimento suficiente para formar o nosso aluno [...] com a mesma oportunidade de aprendizagem pra todos eles...”.

Todos os professores têm uma jornada de 40 horas, sendo que entre os professores efetivos apenas 1 não tem dedicação exclusiva (DE). A DE é resultado de uma importante luta pela reposição de força de trabalho nas instituições federais de ensino, a estratégia de utilização da mão-de-obra precarizada, representada pelos professores substitutos e temporários, problema reiteradamente levantado, se refere ao acúmulo de trabalho docente. Quanto a isso, relata o Professor 3:

[...] infelizmente a carga horária, ela limita os professores a poderem montar parcerias mais amplas. Eu acho que ela seria o grande empecilho, literalmente, não teria outra, não seria falta de motivação dos professores, nada disso, mas a carga horária mesmo, que vai influenciar aí, na instituição, de uma forma geral.

A tentativa de criar tal regramento levou à construção do Regulamento da Atividade Docente no ano de 2014, que procura resolver a questão. Mas esbarra nas imposições governamentais de número de alunos (20) por professor, impedindo uma normatização que de fato incentive processos de ensino inovadores e que construa uma indissociabilidade entre os três pilares educativos: ensino, pesquisa e extensão.

O quadro de Técnicos Administrativos é composto por 23 profissionais, das diversas áreas que atuam no Departamento de Ensino e Departamento Administração, Gabinete e Fazenda Experimental do *Campus*. Possuem formação exigida para o cargo.

Quadro 2: Quadro de Técnicos

Nº	Servidor	Cargo	Formação
1	Ademéia Raquel Maas	Assistente de Aluno	Especialista
2	Ana Maria Blanco Teles Moulin	Pedagoga	Especialista
3	Arica Fernandes Sousa	Técnica de Laboratório	Especialista
4	Betania Maria Canei	Assistente Administrativo	Especialista
5	Carlos André de O. Câmara	Bibliotecário Documentalista	Mestre
6	Cimara Ducatti	Auxiliar de Biblioteca	Especialista
7	Dieison D'Avila Guisolfi	Jornalista	Graduado
8	Diogo Ferreira dos Santos	Técnico em Agropecuária	Ensino Médio Técnico/Graduando
9	Eliana Aparecida Dias dos Santos	Assistente Administrativo	Especialista
10	Elisângela Maria da Silva	Administradora	Especialista
11	Josimar da Silva Pereira	Técnico em Contabilidade	Especialista
12	Joyce Maria Gonçalves	Assistente Administrativo	Ensino Médio
13	Juliana Borges Alexandre	Assistente de Aluno	Ensino Médio
14	Lucineia Rosa Soares	Tradutora e Intérprete de Libras	Graduanda
15	Mariam Hitomi Ueta	Assistente Social	Especialista
16	Mônica da Silva	Técnica em Informática	Especialista/Mestranda
17	Rafael Ponciano Duarte	Técnico em Alimentos e Laticínios	Especialista
18	Rubia Maria Vieira Giovelli	Assistente Administrativo	Graduada
19	Sinovia Cecilia Rauber	Pedagoga	Mestre
20	Teviani Rizzi Kolzer	Técnica em Assuntos Educacionais	Especialista/Mestranda
21	Thiago de Souza Rizzi	Engenheiro Agrônomo	Graduado
22	Viviane Lazarini Baldan	Bibliotecária Documentalista	Especialista
23	Wilton Frutuoso Lopes Junior	Operador de Máq. Agrícolas	Ensino Médio Técnico

Fonte: arquivo da Coordenadoria de Gestão de Pessoas do Campus

Além de profissionais que atuam na área administrativa, um grande avanço na estrutura dos IFs é a composição de um quadro qualificado para atuar no apoio pedagógico e assistência estudantil, bem como no apoio às atividades práticas de laboratórios e núcleo de produção.

O Núcleo de Apoio Pedagógico e Assistência Estudantil, formado por coordenação pedagógica, pedagogas, técnica em assuntos educacionais, assistente social, tradutora e intérprete de Libras, assistentes de aluno e assistente administrativo, com a finalidade de: acompanhar a elaboração e desenvolvimento de projetos de curso e de ensino; acompanhar

educadores, educandos e suas famílias, no que tange os processos de ensino-aprendizagem, desempenho e demais processos relacionados a alunos e professores, como dinâmicas de aulas, processo de avaliação, projetos interdisciplinares e análise de materiais didáticos; apoiar as atividades docentes desenvolvidas no *Campus*; acompanhar a vida acadêmica dos discentes e coordenar o processo de benefícios voltados à assistência estudantil, ampliando as condições de permanência das/dos discentes e assegurar os direitos sociais deste segmento.

Em atendimento à orientação da Resolução nº 043, de setembro de 2013, o Campus Sorriso tem implantado o Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, com objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para convivência” e respeito à diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas educacionais e atitudinais, bem como desenvolver ações relacionadas ao atendimento dos diferentes segmentos excluídos e marginalizados, garantindo aos estudantes o acesso ao ensino, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados, bem como a sua preparação para o mundo do trabalho.

A formação continuada foi apontada tanto como um elemento forte na instituição, quanto como aspecto dificultador na prática da integração curricular. A instituição tem um plano de capacitação individual que possibilita ao servidor a formação na área de atuação, com auxílio financeiro e afastamento das atividades. Como observado nas falas dos sujeitos

O Campus de Sorriso parte da premissa de que a formação continuada em exercício ou não é primordial para a qualidade e para o reflexo da ação do servidor naquilo que se promove, se é administrativo, nas suas ações administrativas, se é professor nas ações de docência, se é professor nas ações de docência, de pesquisa e de extensão, dessa mesma forma. Então há um interesse e uma obrigatoriedade da gestão enquanto proponente dessa educação continuada àqueles que se promovem a tal [...] a gestão tem por obrigação de trabalhar com capacitação, é um direito do servidor e é uma obrigação da gestão prove. Então a gente já deixa um recurso fixo pra capacitação [...] pra que a gente não caia nesse desfavorecimento, da formação continuada... (Gestor 2).

O instituto deixa bem aberto pra que cada professor busque sua capacitação, eu por exemplo, estou cursando meu doutorado, eu não estou afastado, não há necessidade de afastamento no momento, então todas as vezes que eu preciso viajar o instituto, ele não cria empecilhos, desde que eu faça a publicação, crie um cronograma e etc. e tal, entre com processo junto ao departamento pessoal, não há empecilhos para o desenvolvimento da capacitação a nível *stricto sensu*, mas se, por exemplo eu quiser fazer um curso ou participar de um congresso, também tem, não cria empecilhos. O instituto...ele incentiva em tese o professor, cria facilidades para que o professor possa estar se capacitando continuamente (Professor 3).

Embora o Instituto procure apoiar as iniciativas de formação/qualificação individual de seu quadro de profissionais, apresenta como fragilidade a formação continuada coletiva, no sentido pedagógico, de como entender os estudantes, a instituição e seu entorno, bem como o currículo com seus desdobramentos. Essa dificuldade é apresentada pelos docentes,

principalmente, relacionados às áreas técnicas, em que os professores não têm formação pedagógica. Para os gestores e professores

Esse é um grande desafio que nós temos aqui no campus. Nós temos tentado implementar essa política de formação de continuada com nossos docentes, mas ela está de forma muito embrionária ainda. Não conseguimos de fato alavancar e desenvolver uma formação continuada no campus (Gestora 1).

[...] os profissionais precisam estar cientes em relação ao que é o instituto. Mas aí tem uma questão mais importante: O que é o instituto? O que o instituto se propõe a fazer? [...] é importante que o profissional entenda que se ele está em sala de aula, ele precisa se aperfeiçoar. Essa formação continuada, ela tem que ser integrada, eu acho importante isso, não acho que nós devemos dividir a formação, fazer uma formação continuada específica pra os professores do núcleo técnico e uma pra núcleo comum, eu acho que tem que ser integrado, o entendimento tem que haver, até por conta disso né, há também uma relação que é importante pra gente colocar dentro dos eixos, desse quatro eixos: trabalho, conhecimento, cultura, tecnologia. A instituição tem que promover sim essa formação continuada, mas formação continuada que de fato tenha esse objetivo, ela precisa ter esse entendimento com os profissionais, os profissionais precisam estar abertos a isso (Professor 1).

[...] a instituição peca um pouco nessa questão da formação continuada, precisa existir, a gente precisa criar ou fomentar dentro da instituição um programa de formação continuada principalmente com os olhos voltados pra esses profissionais mais da área técnica que fazem cursos é... tem bastante, tem muita experiência com a pesquisa, vieram de uma graduação ou de um mestrado ou doutorado, mas ainda tem muita dificuldade com o lado pedagógico. [...] muitos profissionais têm bastante dificuldades, principalmente em trabalhar com o ensino básico... a legislação do ensino básico, a didática utilizada é diferente do ensino superior... então a gente tá numa instituição em que o docente, ele vive a realidade de uma sala de aula tanto do ensino básico do ensino médio quanto do ensino superior, e na verdade são dois mundos bem diferentes, que o docente precisa ter uma formação muito sólida pra saber diferenciar (Gestor 4).

Nesse sentido é também destacado pelos docentes a necessidade de formação pedagógica, pois muitos professores cursaram bacharelado e encontram dificuldade em sala de aula, com relação à didática, principalmente para trabalhar com a educação básica. A gestão aponta que é necessária a viabilização de recursos financeiros para a formação de professores que trabalham nessa modalidade, “que tem uma característica específica”, mas que nem sempre a instituição tem esses recursos disponíveis, o que é considerado um obstáculo para se avançar na implementação do currículo integrado.

Foi observado que mesmo quando o trabalho é interdisciplinar, o planejamento tem sido realizado isoladamente, o que nos leva a refletir sobre a importância do trabalho coletivo na elaboração, no planejamento, na efetivação e na avaliação da proposta, pois ninguém mais do que o próprio grupo, o próprio coletivo conhece a sua realidade. Assim o trabalho coletivo, é entendido por Pistrak (2010) como uma concepção integral, uma unidade e responsabilidade coletiva do trabalho, em que “Cada tarefa pode ser desmembrada, dividida entre vários subgrupos; cada subgrupo faz então seu trabalho, mas tem consciência de que é uma parte do trabalho comum” (PISTRAK, 2010, p. 158).

A formação foi um aspecto reiterado nas falas dos sujeitos quando questionados sobre as principais dificuldades com relação à efetivação do currículo integrado. Como bem expõe os gestores:

[...] a formação continuada ela é indispensável, não é uma questão assim... de..., uma opção, ou uma possibilidade de que a instituição tenha, eu acredito que com essa proposta que veio, com a criação do institutos federais, com mais força dos cursos integrados, a formação continuada passou a ser uma necessidade primordial, não tem como sobreviver ou então manter a proposta, executar essa proposta de maneira satisfatória se não houver uma preocupação com a formação continuada dos professores, imagina o seguinte, que é um proposta recente, não é?...que veio agora, que não faz parte da história da educação brasileira, e que nenhum de nós está acostumado com isso, então nós vamos precisar que a nossa consciência, que ainda que a gente entenda a proposta através do estudo das leis, das diretrizes enfim, isso não é automático, a consciência do que é a proposta e suas implicações, não significa que na prática ela vá acontecer, então, eu costumo dizer que existe uma distância entre a consciência que se tem da proposta da integração e a consciência disponível que é aquela consciência que orienta a prática que é aquela ação pedagógica no dia-a-dia. Existe uma distância, então é um desafio muito grande fazer com que a consciência sobre o que deva ser o projeto integrador ou sobre o curso integrado e a consciência disponível, ou seja, fazer com que essa consciência passe a orientar a ação pedagógica diariamente, na sala de aula ou nos ambientes escolares de formação é..., esse é o desafio, e eu acredito que essa mudança ou essa..., esse amadurecimento, essa evolução só vai ocorrer mediante o exercício continuado de formação de orientação, de cultivo, eu gosto muito dessa expressão, cultivo dessa perspectiva. Então, nós precisamos criar espaço para que os professores passem cultivar essa perspectiva, possam cultivar no sentido de conhecer os fundamentos ou de exercitar essa reflexão permanentemente para tornar essa consciência disponível aos poucos de modo que ela oriente a prática e a ação pedagógica (Gestor 3).

[...] isso deveria ser uma prioridade dentro da instituição, a formação continuada, voltada mais especificamente para essa questão didática, também deveria ser algo que partisse da própria instituição, criar um plano de formação continuada que fosse seguido assim, durante o ano letivo (Gestor 4).

Um importante passo já foi dado na instituição, que é o reconhecimento da necessidade premente de “se sentar junto” e discutir e querer buscar alternativas formativas em conjunto. O próximo passo é criar e colocar em prática um programa de formação continuada dos educadores, partindo da realidade concreta, fundamentada numa prática transformada e transformadora.

Foi instituído pelo governo federal em 2013 o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)³⁴, em que o Ministério da Educação e as secretarias estaduais de educação assumem compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio público, em áreas rurais e urbanas, com

³⁴ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140/2013.

finalidade de buscar a melhoria da qualidade do ensino; ampliar os espaços de formação dos profissionais envolvidos; rediscutir e atualizar as práticas curriculares, com foco na formação humana integral, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, mas nesse período não houve adesão do IFMT, e devido estar em processo de implantação o *Campus Sorriso* não tomou conhecimento e os professores não participaram da formação.

4.1.3 Tomada de decisões

A estrutura de tomada de decisões do IFMT tem por base, segundo o Gestor 2, o modelo de decisão partilhada com a finalidade de “descentralizar as decisões, pra essas decisões não tomarem a definição de um *corpus* apenas e sim de um coletivo” e seja mais democrático no processo de decisão, de acordo com o grau de hierarquia:

1) Curso: Coordenação de Curso tem o Colegiado de curso, formado por representantes dos técnicos do ensino, professores e alunos e o Núcleo Docente Estruturante, formado pelos docentes do curso;

2) Campus: Direção Geral, Direção de Ensino e Direção Administrativa, tem o Conselho Gestor, formado por todos os coordenadores do campus e;

3) Reitoria: o Reitor tem o Conselho Superior, formado por representantes de alunos, técnicos e docentes de todos os campi e o Colegiado de Diretores, formado pelos diretores de todos os campi.

Além dessa estrutura tem-se a política de auto avaliação institucional, em que há a composição de uma Comissão Permanente de Avaliação (CPA), com sua formação: 1) Local: no Campus, com a participação de representantes de alunos, técnicos, professores e comunidade externa e, 2) Geral: na Reitoria, com representantes das comissões locais. Essa comissão é eleita a cada dois anos e tem como objetivo

Implementar, sistematizar e consolidar um processo avaliativo no IFMT, de forma contínua, integrada, participativa, visando a contribuir para definição de políticas e construção de uma cultura de valorização dos resultados da avaliação como pré-requisitos para o planejamento do seu desenvolvimento e prestação de contas à sociedade, respeitando-se as especificidades (IFMT, 2014, p. 144).

A auto avaliação deve ser realizada, conforme consta do PDI, a partir dos indicadores: a Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; a política para o ensino, a

pesquisa, pós-graduação, a extensão, projetos e programas; responsabilidade social da Instituição; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal de carreira do corpo docente e corpo técnico administrativo; organização e gestão da instituição; infraestrutura física; planejamento e avaliação institucional; política de atendimento ao estudante e sustentabilidade financeira. Desse modo, a avaliação se mostra um mecanismo de construção e re-construção da realidade institucional, rumo a melhoria constante da gestão, da infraestrutura e do ensino na instituição.

Os docentes concordam sobre o processo de tomada de decisão de docentes, no sentido de que há abertura para a participação e para o debate

Acho que é um processo em formação também. Vejo como avanço essas participações. Nós temos aí, não, talvez, não por uma ditadura, não por uma discussão mais centralizada, mas por uma falta de entendimento por parte, acho que dos próprios profissionais, dos próprios docentes, nesse sentido nós estamos evoluindo. Acho que tem que se criar cada vez mais debates em relação a isso. As decisões que são tomadas, essa escolha de carga horária, essa escolha de interdisciplinaridade, que tem mais, quem tem menos, nesse sentido eu acho que nós estamos avançando. Os professores são ouvidos, quando se manifestam sim. Não somos atendidos, por vezes não somos atendidos, mas ouvidos sim (Professor 1).

Nesse período eu acompanhei várias chamadas para participar de comissões, para participar de cargos e funções gratificadas e tudo o mais. Eu vejo que ele é bem amplo, bem aberto, de forma geral. Às vezes eu vejo algumas limitações no contexto de divulgação e tudo o mais, mas todos os professores têm acesso a isso, caso manifestem interesse constantemente (Professor 3).

O fato do Professor 1 colocar que os professores são ouvidos mas, por vezes, não são atendidos em suas reivindicações, pode demonstrar que não seja possível atender sempre o que é decidido, por razões diversas, ou que as decisões não são de todo democráticas.

Um aspecto que chamou atenção é que apenas cerca de 10% dos servidores são filiados no Sindicato da categoria. Fato esse mencionado na reunião geral, em que a representante do sindicato no campus fez um chamamento para a participação dos colegas. Um dos professores fez menção à importância dessa participação para o fortalecimento do grupo, citando a greve como aspecto positivo para tomada de consciência de classe e de mudança de concepção de educação:

É um processo natural de entendimento e da própria consciência de classe, acho importante que haja isso, principalmente nesses momentos. A greve, ela contribui nesse sentido. Alguns profissionais, de fato, tomaram partido, tanto os docentes quanto os administrativos, eu acho que nesse sentido cabe ressaltar aqui que nós estamos, como a nossa representação sindical, ela tem aqui dentro do campus ainda um número reduzido, mas há o entendimento dessa generalidade, tanto do técnico administrativo, quanto do profissional docente. Eu acho que isso abriu um pouco os olhos das pessoas que participaram do movimento, não propriamente do comando, mas participaram da movimentação, tiveram entendimento da escola pública e de qualidade, isso é muito importante. Acho que nós tivemos muitos avanços na greve

com relação isso. Em questão de pautas específicas, em um diálogo que a gente acaba construindo junto com o sindicato (Professor 1).

Nesse sentido faz-se necessário estabelecer um diálogo constante entre equipe pedagógica, docentes e gestores, no sentido de construir coletivamente uma proposta de formação continuada, a partir das necessidades didático-pedagógicas, abrindo espaço para que a experimentação e definição de concepções metodológicas ampliem-se gradativamente, ocupando a estrutura existente e propondo novas estruturas.

A participação dos alunos nas tomadas de decisões e na organização do currículo, tempos e espaço acontece via representação em conselhos de classe, colegiado de curso, comissões (de avaliação institucional, de formatura, etc.) e líderes de turma. Para a Aluna 5, representante discente na Comissão Permanente de Avaliação, por ser um curso integral, com uma carga horária de aula, de pesquisa, de extensão e de visitas técnicas, muito extensa, os alunos “tem que bater muito a cabeça”. Essa aluna diz que precisam amadurecer mais no sentido da participação, pois apesar de todos participarem “tem uns que tem voz mais que outros”. Ela vê a participação como “muito bom, por que você desenvolve mais dentro da instituição, tem a oportunidade de conhecer mais os núcleos dentro da instituição...”.

O acesso dos estudantes a esses canais de manifestação, de democratização e de construção coletiva oculta por vezes uma condição passiva diante da auto-organização, pois com 5 anos de funcionamento do campus ainda não há um Grêmio Estudantil. Segundo a Aluna 5, os estudantes já tentaram organizar grêmio estudantil “só que não deu certo [...] mas seria interessante que fosse, que tivesse na escola”. Para a Aluna 3, é importante a participação nas comissões institucionais, porém sente falta de uma organização própria dos alunos, pois “até agora a única comissão que nós estudantes temos é a comissão de formatura”, mas ressalta os estudantes têm tentado outros meios de cooperação e de se auto organizarem “a gente já montou um grupo, lá naquele grupo é pra poder passar: olha tem essa tarefa, tem isso, tem aquilo, sabe, pra se ajudar”, como também, foi criada uma agenda bimestral, fixada na sala, para auxiliar com as datas de provas, trabalhos e atividades.

É comum ver nos corredores, nos pátios, na sala de professores e nas coordenações, estudantes buscando informações. Aí se percebe que eles estão dispostos a participar. No entanto, parece que lhes falta a formação de lideranças que assumam a responsabilidade de iniciar e propor novas formas de organização, talvez por conta da carga horária excessiva e a participação em várias outras atividades, tarefas e projetos. Nesse sentido, como afirma Pistrak (2000) cabe aos educadores a responsabilidade de suscitar e formar lideranças, de

ampliar, desenvolver e buscar solucionar preocupações carregadas de sentido social, ampliando o debate e a participação nos momentos de aula, de atividades e projetos.

Esse conjunto estrutural físico, material e humano, do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT *Campus* Sorriso, encontra dificuldades que todo *campus* em implantação enfrenta, em termos de adequação gradativa. No entanto, os espaços têm sido aos poucos ocupados, de modo a buscar, se não ainda a integração, ao menos a articulação das atividades teóricas e práticas, técnicas, gerais e humanas. O recurso orçamentário, a boa estrutura já existente, o quadro de servidores altamente qualificado e o processo democrático de tomada de decisão, são avanços para a implementação dessa proposta. Fica o desafio de que esses ambientes específicos de aprendizagem, já planejados, sejam disponibilizados, que a carga horária dos docentes possibilite maior dedicação para colocar em prática essa proposta, que a organização dos estudantes seja provocada pelos educadores e que a equipe pedagógica e de assistência estudantil tenha amparo e preparo para propor, acompanhar e orientar a efetivação do currículo integrado.

4.2 Contexto social, econômico e cultural no qual o curso se insere e suas articulações com o currículo

Figura 9 – Atividade prática no cultivo de algodão



Fonte: arquivo do IFMT *Campus* Sorriso.

Segundo Sacristán (2000, p, 107) “o currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial”. Nesse sentido vale ressaltar o contexto histórico, social e econômico em que a construção dos currículos de cursos da área agrícola e agropecuária no Brasil, em Mato Grosso e principalmente no município de Sorriso se forjam.

O Brasil, conforme é apontado nos dados do IBGE³⁵, possui um território com uma extensão de 8.514.876 km², com uma área de agricultável de 329.941.393 hectares, sendo que 80.102.694 hectares são de agricultura familiar e 253.577.342 hectares de agricultura não familiar. Ainda de acordo com os dados do IBGE, como podemos observar na tabela abaixo, na região Centro Oeste essa contradição é mais evidente quando comparamos com outras regiões do país, por ter a maior extensão, menor número de estabelecimentos e o menor número de pessoal ocupado.

Tabela 5: Comparativo área total, estabelecimentos e pessoal ocupado por região do país

	Área total (em ha)	Estabelecimentos	Pessoal Ocupado
Brasil	329.941.393	5.175.489	16.567.544
Centro Oeste	103.897.329	317.478	1.009.886
Norte	54.787.297	475.755	1.655.645
Nordeste	75.594.442	2.454.006	7.698.631
Sul	54.236.169	922.049	3.282.962
Sudeste	41.526.157	1.006.181	2.920.420

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2006. Disponível em http://www.ibge.gov.br/graficos_dinamicos/censo_agro/default.htm

O aprofundamento desses dados – que revelam uma imensa concentração de terras no Centro Oeste, foi apresentado no Capítulo I, quando descrevo o contexto social, econômico, cultural e educacional do lócus de pesquisa.

Nesse contexto, em Mato Grosso, têm ocorrido “ilhas de desenvolvimento, geralmente embasadas nas commodities do agronegócio, enquanto outras regiões encontram-se sem perspectivas de desenvolvimento” (IFMT, 2014, p. 19). Essas diferenças, segundo consta no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT

³⁵Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2006. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/agri_familiar_2006_2/default.shtm

[...] fazem com que o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH dos municípios seja muito discrepante. Apesar dos avanços das últimas décadas, que elevaram o IDH do estado de 0,449, em 1991, para 0,725, em 2010, em termos numéricos, 84% dos municípios (119 dos 141 municípios) apresentam IDH abaixo do índice do estado.

Em busca de articular ensino e políticas de emprego e renda, o IFMT busca em sua proposta pedagógica institucional articular formação para o trabalho, para a vida e para prosseguir nos estudos, e afirma que “Em face desses fatos apontados, é importante que os projetos atuais contemplem a multiplicação do acesso à educação para, assim, fomentar o desenvolvimento também das regiões menos desenvolvidas” (IFMT, 2014, p. 19).

Assim, assume como função principal do IFMT, descrita no PDI (2014, p. 21), a produção e disseminação do conhecimento, centrando na “difusão da cultura, a investigação científica, a educação holística, o ensino das profissões e, finalmente, a prestação de serviços à sociedade mediante o desenvolvimento de atividades de extensão”. Tais atividades e ações extrapolam o âmbito restrito do ensino das profissões promovidas e seus cursos, busca na formação “tornar possível o desenvolvimento da capacidade de resposta aos problemas e desafios vivenciados pela sociedade em diferentes campos”.

Em atendimento à legislação, o IFMT, conforme consta em seu PDI (2014), busca atender o que define o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no sentido de considerar “a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais” (BRASIL, 2007, p. 4). Ressalta também que o IFMT desenvolve função estratégica no processo de desenvolvimento socioeconômico do Estado, na medida em que a qualificação profissional, o incentivo à pesquisa, os projetos de extensão e as demais ações da Instituição estão diretamente relacionados ao aumento da produtividade, inovação nas formas de produção e gestão, melhoria da renda dos trabalhadores e na qualidade de vida da população em geral (IFMT, 2014, p. 18).

Nesse sentido, a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, presente em seu Projeto Pedagógico Institucional (IFMT, 2014), coaduna com o que defende Ciavatta (2005), no sentido de buscar a articulação de políticas de desenvolvimento econômico local, regional e nacional com políticas de emprego e renda.

A estrutura multicampi do IFMT apresenta especificidades quanto à oferta de cursos, conforme os arranjos sócio produtivos locais e regionais, sendo os campi que apresentam

vocação e ofertam cursos voltados à área agropecuária: São Vicente, Confresa, Campo Novo do Parecis, Juína, Cáceres, Alta Floresta e Sorriso, Campus Avançado de Guarantã do Norte e em implantação Campus Avançado Sinop. Tais campi possuem estruturas de escolas-fazenda para desenvolver as atividades práticas.

A implantação de um campus do IFMT no município de Sorriso teve início com um movimento da sociedade sorrisense, no ano de 2008, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso:

[...] quando observadas na região o crescimento populacional e econômico acima da média nacional, a alta produção de matéria-prima, com ênfase na agricultura superior, a necessidade de qualificação em praticamente todas as áreas e as lacunas existentes na construção de estruturas para a oferta de cursos voltados para o desenvolvimento dos arranjos sociais, culturais e produtivos locais e regionais. Diante disso, a partir de um movimento intitulado “Pró-IFMT”, surgem discussões acerca da formação e qualificação profissional dos jovens e adultos trabalhadores e a necessidade de uma unidade do IFMT no município de Sorriso como forma de suprir essa necessidade formativa. Assim, a temática passou a ser discutida na pauta das autoridades do município (IFMT *Campus Sorriso*, 2015, p. 8)

A definição dos eixos do setor produtivo para atuação ocorreu via audiências públicas, encontros e reuniões entre a sociedade local, representantes da classe empresarial e os gestores do IFMT, no sentido de nortear os principais anseios da população da região e estabelecer parcerias entre o poder público municipal (IFMT *Campus Sorriso*, 2015). Esse processo aconteceu a partir da demanda local, conforme afirmam os gestores:

[...] o primeiro que a gente fez: Conhecer o arranjo produtivo local, o que era produzido em Sorriso, qual era a economia, de onde vinha a mão-de-obra e como a mão-de-obra se consolidava aqui em termos de campo de trabalho e atuação Carlos (Gestor 2).

Assim, o eixo de Recursos Naturais foi definido entre a população, em audiência pública e posteriormente houve a escolha do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com a verticalização em Engenharia Agrônômica dentro desse eixo, com base nos estudos e na demanda da sociedade, conforme discorre o Gestor 3:

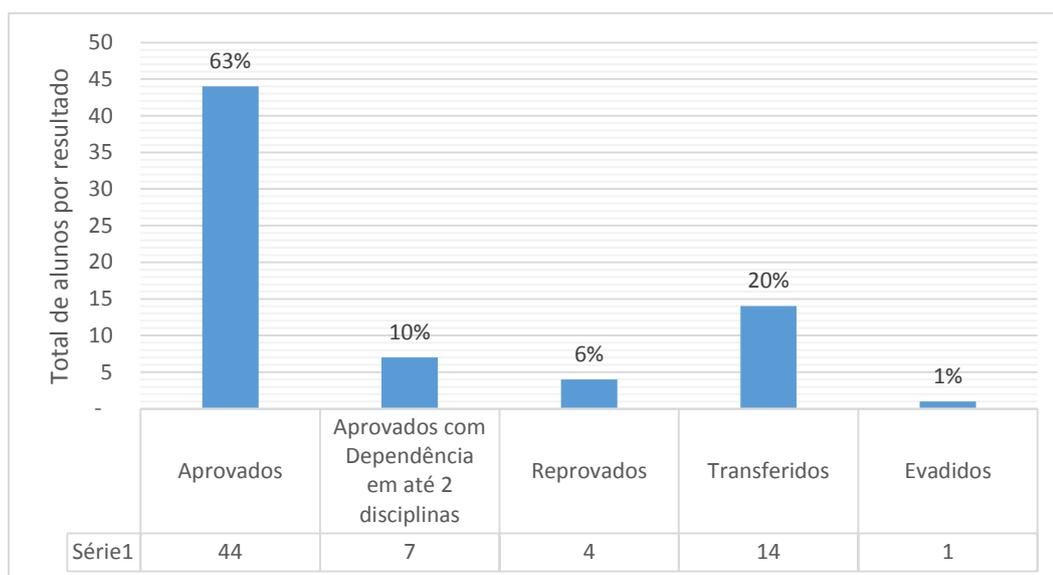
Bem desde o início tivemos a preocupação de é ..., oferecer cursos que fossem ao encontro às necessidades da comunidade local, da região aqui, Sorriso, do Alto Teles Pires, que é a região de abrangência da nossa unidade. Então é claro que buscamos explorar um pouco essa realidade, qual é a situação socioeconômica, quais são os arranjos produtivos aqui dessa região. Então, no caso desse curso de agropecuária, que está focado na malha da agricultura e agropecuária, procuramos sim conhecer a realidade desse meio, os assentamentos aqui da região, os agricultores pequenos, médios e grandes produtores, e isso está contemplado no projeto, e o projeto vem justamente pra atender uma demanda que vem desse contexto (Gestor 3).

O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFMT *Campus Sorriso* iniciou em 2015 com 2 turmas e 70 alunos matriculados. Em 2016, o curso Técnico em Agropecuária tem 4 turmas em funcionamento, com 74 alunos no 1º ano e 51 alunos no 2º

ano, totalizando 125 estudantes matriculados, sendo que desses 88% são alunos provenientes de escola pública e 40% entraram pela reserva de vaga, garantida em lei.

No ano de 2015 registrou-se o resultado final abaixo relacionado, das turmas ingressantes

Gráfico 2: Resultado Final – 1º Ano, Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Ano Letivo 2015.



Fonte: Dados obtidos na Secretaria Geral de Documentação Escolar IFMT Campus Sorriso.

O índice de estudantes que solicitaram transferência de escolar nos chama a atenção. Em análise da justificativa nos requerimentos de solicitação de transferência, observamos que 36% das transferências foram solicitadas no período de greve dos servidores do IFMT, sendo que os estudantes apresentavam notas acima da média, 36% solicitaram logo após a entrega dos boletins do 1º bimestre com notas abaixo da média e 28% ocorreu por motivos diversos.

O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFMT Campus Sorriso iniciou em 2015 com 2 turmas e 70 alunos matriculados. A turma objeto da pesquisa é a turma do 2º ano. Conforme consta em documentos, é uma turma heterogênea. Dos 51 alunos matriculados, 26 são do sexo feminino, demonstrando um fator interessante, por se tratar de um curso, historicamente considerado masculino. Cerca de 16% entraram por cotas, com renda inferior a um salário mínimo e meio por pessoa da família, não atingindo o índice de 25% garantido no edital do seletivo. O que conforme depoimentos acontece devido a

rigoridade e burocracia na comprovação da renda no ato da matrícula, levando-os candidatos a descartarem a possibilidade logo na inscrição.

O IFMT Campus Sorriso está localizado na cidade de Sorriso, formada pelos distritos de Boa Esperança, Caravágio e Primavera, e é considerada a “Capital Nacional do Agronegócio”³⁶. O norte mato-grossense é polarizado por Sorriso, município que se destaca na produtividade agrícola de característica moderna, com incorporação de novas áreas de cultivo, expansão da fronteira agrícola e produção de grãos destinada à exportação, principalmente a soja, um dos elementos propulsores da economia do município de Sorriso.

A princípio verifiquei na documentação disponível na Secretaria Geral de Documentação Escolar que entre os estudantes do 2º ano, 05 eram residentes na zona rural ou vieram para a cidade para estudar, mas observamos durante a pesquisa que muitos estudantes residem na cidade e tem um dos pais que trabalham ou tem propriedade no campo ou já moraram no campo e conhecem a realidade do município, como relatado pelos estudantes. Nesse sentido pode-se observar que esse conhecimento local fica explicitado nas falas dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária do IFMT Campus Sorriso, quando afirmam:

Sorriso em questão do Brasil inteiro é uma das mais fortes economias, justamente porque nós produzimos muito, nós somos a região que mais produzimos grãos e tudo mais (Aluna 7).

É uma cidade que ela cresceu muito rápido. Pra ter seus 30 anos, ela cresceu muito rápido, tanto em asfalto, bairros... só que ainda falta melhorar muito a cidade em termo de saúde, de hospitalidade. [...] Como a gente tava até trabalhando esses dias, a cidade é meio que dividida em duas parte: de um lado da BR fica o povo que é mais socializado, dentro da sociedade... é mais igualitário dentro da sociedade e do outro lado o povo que não se mistura muito, e as pessoas tem medo de visitar, só que a história não é bem assim, na realidade. A desigualdade em Sorriso, hoje em dia, ela sofreu um processo muito grande, porque é muito preconceito dentro das pessoas das pessoas que vem de outro estado pra trabalhar em Sorriso, porque é uma cidade, que nem eu falei, que ela cresceu muito rápido. Muitas pessoas vem pra cá em busca de serviço... então tem um preconceito ainda, muito grande na região (Aluna 4).

Para Vendramini (2015) o fator da desigualdade no Brasil, não diferencia cidade e campo, pois segundo ela essa

[...] nova realidade periurbana apresenta uma mistura complexa de subúrbios pobres, deslocados do centro das cidades, onde também se encontram trabalhadores rurais atraídos pela manufatura de baixa remuneração e moradores dos centros urbanos que se deslocam diariamente para trabalhar na indústria agrícola rurais. [...] Assim, crescentemente, comunidades empobrecidas são expelidas para a periferia, provindas do centro da cidade ou do campo (VENDRAMINI, 2015, p. 57).

³⁶ Lei nº 12.724, de 16 de outubro de 2012, que confere ao Município de Sorriso, no Estado de Mato Grosso, o título de Capital Nacional do Agronegócio.

Entre os compromissos assumidos pelo campus, no projeto do curso, um nos chama especial atenção, o que se refere à “Que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo as condições de acesso e permanência no ensino básico e superior, especialmente da população mais necessitada do campo e da cidade” (IFMT *Campus Sorriso*, 2015, p. 11). O que leva a considerar que a instituição se preocupa com os dados sobre a desigualdade no município de Sorriso, apontados acima pela Aluna 4, e se coloca como agente de transformação dessa realidade.

Vale ressaltar que a implantação do *campus* do IFMT em Sorriso, conforme consta no PDI

[...] surge num contexto histórico transformador, tanto na região que abriga o município de Sorriso, quanto no cenário nacional de expansão do ensino tecnológico, que nasce com o papel de atenuar a desigualdade social, acentuar os procedimentos de formação da economia local, gerar poder de empregabilidade à comunidade, trazer referência em ensino, transferência de tecnologia e inclusão socioeconômica (IFMT, 2014, p. 38).

Como forma de envolver esse contexto rico e desigual, alguns docentes têm implementado ações com a finalidade de desenvolver a criticidade dos estudantes em busca de uma transformação da realidade. Segundo o Gestor 4 “algumas disciplinas abordam essa questão, nas disciplinas de história e geografia existia até um projeto aqui dentro do curso, que o professor de história trabalhou com os alunos alguns temas em relação a essa disparidade social”.

O contexto de trabalho da família e do município, assim como a qualidade da educação dos IFs e a possibilidade de um curso superior, influenciam na opção dos estudantes pelo curso, como relatado abaixo:

[...] aqui tem muito grãos... Mexe bastante com essas coisas, então é a melhor oportunidade aqui (Aluno 1).

Eu sempre morei em fazenda, desde que eu era pequenininho... Eu vim aqui pra Sorriso só pra fazer o curso técnico... que foi uma oportunidade que foi aberta pra nós, achei uma possibilidade de trabalho (Aluno 6).

[...] fiz o seletivo e mudei com a minha família pra cá, por causa do curso. [...] minha mãe, desde que eu era pequena, ela queria me colocar numa escola técnica. E aí o IFMT tem uma grande fama de ser uma escola boa, técnica (Aluno 5).

[...] meu pai é formado em técnico em agropecuária e eu sempre gostei muito dessa área. Desde nova, meu pai sempre trabalhou se não em fazenda ele trabalha em chácara, relacionado a produção de hortaliças. [...] o IFMT vai me dar condições e conhecimentos bem mais que outras escolas, porque a gente tem o curso integrado, esse curso nos dá mais conhecimento do que apenas uma escola simples, daria só as denominadas de núcleo comum, dá o núcleo técnico também (Aluna 7).

[...] eu acabei gostando, por que meus pais já mexem com isso há muito tempo, trabalhando em fazenda [...] meu pai trabalha como empregado de fazenda e eu cresci assim (Aluno 4)

Escolhi esse curso, principalmente porque aqui é a capital do agronegócio. Então a gente vai ter mais oportunidade de trabalho, de estágio (Aluno 3).

Como podemos observar a escolha pelo curso deve-se muito ao contexto, à vivência desses alunos com o mundo do trabalho, sendo estes, filhos de trabalhadores de fazendas ou pequenos proprietários. Buscam melhores oportunidades de trabalho, mas sem descartar a possibilidade do curso superior, opção essa que se deve ao fato de a instituição, apesar de nova, ser referência como educação pública de qualidade. É que conclui o Gestor 5:

[...] que isso deve-se muito ao fato que o Instituto Federal, ele oferece essa modalidade de curso em que tem sim uma preocupação com o trabalho, com a formação profissional, mas também oferece uma formação do ponto de vista da educação básica ou dos conteúdos curriculares que são cobrados nos exames, no exame nacional do ensino médio por exemplo, e nos vestibulares das universidades. Então talvez isso tenha um atrativo para muitos jovens que estão nessa idade de cursar o ensino médio e que querem fazer um curso superior não é, eu acredito que a própria legislação ela também...SINALIZA, a conquista, isso é extremamente natural, eu acho que nós temos essa possibilidade, essa dupla possibilidade e acredito também que a própria legislação ela induz a isso, veja hoje nós temos a lei de cotas, 50% das vagas das universidades públicas são pra estudante de escolas públicas então no caso de Sorriso, uma cidade com 80 mil habitantes a maioria dos estudantes carentes sem condições de pagar um escola particular muitas vezes, e o ensino público em geral é de baixa qualidade, o instituto federal vem com um proposta inovadora, uma proposta encantadora, para um grande público interessado, nas vagas das universidades federais, das universidades públicas gratuitas que são quem garante a qualidade, continuando como se estive na escola pública né... (Gestor 3).

Com a intenção de saber o que pretendem os estudantes, após o término do curso perguntei a eles durante uma das aulas que observei, em que o professor uniu as duas turmas. Estavam presentes no dia 41 estudantes, 40 desejam prosseguir no ensino superior, 21 alunos querem continuar os estudos na área de agronomia, zootecnia ou veterinária. Alguns desses estudantes desejam, quando terminar o ensino médio, inicialmente buscar um trabalho, para depois definir o curso e ingressar no ensino superior. Como é o caso do Aluno 7, que diz “Eu pretendo fazer o técnico e com o curso técnico trabalhar pra poder pagar minha faculdade”. O “Professor 3” reforça a concepção do IFMT de formar para a vida, para o trabalho e para prosseguir nos estudos, pois

Dizer que nós estamos formando somente técnicos, no meu ponto de vista, acaba sendo uma ilusão, porque a gente acaba limitando o aluno, e alguns alunos, eles querem seguir a carreira posteriormente. Ao mesmo tempo eu sou contra o contexto da gente fazer uma preparação direta para ENEM, que é o estilo decoreba, que se trabalha em muitas instituições, principalmente privadas, eu também acho desnecessário. E sim um ensino mais contextualizado, tanto que os resultados são clássicos, os institutos federais do Brasil vêm ficando dentro dos primeiros aí, com alunos classificados com boas notas no ENEM, até porque nós trabalhamos e o objetivo nosso é que se possa criar aquela ponte de conhecimento e o aluno tenha a oportunidade de desenvolver o conhecimento local que ele pode usar como técnico ou ele pode avançar para o nível superior. Eu acho que o instituto, a forma como os professores vem trabalhando, vem facilitando muito isso, não limita o aluno para

que ele possa ingressar no mercado de trabalho, porém não limita ele pra que ele possa sonhar e buscar aí o ensino superior (Professor 3).

Segundo o Professor 2, cerca de 20% dos alunos que ingressam no 1º ano já sabem o que querem fazer: agronomia, por exemplo. Esses dados elevam entre 30 a 40% no 2º ano e no 3º ano deve subir para 70 a 90% decidindo-se por cursos da área da agropecuária e não outros cursos.

Isso por conta do envolvimento, já começou a se envolver com pesquisa, tem mais afinidade com o professor. Tem alunos que não querem ir pro superior, querem ser técnicos. Eu costumo observar isso em pessoas que tem origem de família mais humildes, porque eles precisam ajudar em casa e essa é uma oportunidade de trabalho que eles já tá tendo (Professor 2).

[...] eles têm uma experiência prática e profissional, eles têm os professores que são profissionais daquela área agropecuária, então eles têm engenheiros agrônomos que são professores que são espelho, eles têm veterinários, zootecnistas que são professores deles, engenheiros florestais. Então eu penso que sim, isso é bem importante para a formação deles, isso ajuda a tornar fértil isso que ele estava pensando, ajuda a ele tomar o rumo deles... (Gestor 4).

[...] grande parte do aluno do 2º ano em Agropecuária, eles têm a noção do curso técnico, da área técnica [...] do que o curso técnico pode oferecer pra eles, inclusive na própria continuidade da formação, quer seja ela superior, ou de uma outra maneira, no campo do trabalho (Professor 1).

Para o Professor 2, a escolha pelo ingresso no mundo do trabalho ocorre como meio de sobrevivência e busca de melhores oportunidades, mas, no entanto, julga que essas oportunidades também podem surgir durante os estudos, afirmando que

É claro que acontece que esse aluno, ele encontra no mundo acadêmico também, uma oportunidade de crescer, de ajudar a família, por exemplo, hoje em dia a gente tem maneiras de sair do IFMT, entrar na faculdade e depois terminar a faculdade, continuar estudando, fazer mestrado e doutorado, tudo isso remunerado. Então a gente tem auxílio aqui no IF, tem auxílio na faculdade e auxílio no mestrado e no doutorado. É uma maneira de minimizar esse problema financeiro da família e ele continuar crescendo academicamente (Professor 2).

Isso é confirmado nas falas dos estudantes, quando afirmam que, mesmo que a grande maioria deseje o ensino superior, pelas condições de vida e de trabalho, alguns pretendem adiar o curso superior por algum tempo após a conclusão do ensino médio, ingressar no mundo do trabalho para custear o ensino superior ou até mesmo não desejam a carreira universitária por considerar uma oportunidade o ingresso no trabalho logo ao final do curso.

Eu pretendo terminar o curso e já trabalhar. Na verdade eu pretendo fazer o técnico e com o curso técnico trabalhar pra poder pagar a minha faculdade. [...] o curso abre sim essas portas, porque a gente aprende como superior, a gente tem muito conteúdo que o superior tá tendo agora, então ele prepara a gente. O técnico acha que ajuda bastante, então tem pessoas que pretendem fazer o técnico porque já ganha um bom salário, mas eu não quero ficar só com o técnico (Aluna 3).

Pretendo ingressar no mundo do trabalho. [...] E depois pretendo fazer curso superior. [...] Mas não imediatamente... (Aluno 1).

Eu pretendo ficar um ano, “pra mim” decidir certo o que eu quero, se eu vou querer mesmo fazer o curso superior ou se eu vou só trabalhar. Mas eu vou esperar um ano... (Aluno 6).

Eu quero os dois, as duas coisas, porque o curso técnico ajuda muito nisso, a você ter um trabalho melhor, pra você conseguir ter um dinheiro pra conseguir quando você faz uma faculdade (Aluna 4).

Para o Gestor 3, o diferencial do Instituto Federal é que ele dá condições de o aluno conhecer durante o ensino médio o mundo do trabalho e oportuniza que o ingresso no mundo do trabalho não seja uma determinação do tipo ensino, que se prepara ou para o trabalho ou para prosseguimento nos estudos, mas sim uma opção do estudante, pois

[...] independente de qual área o estudante vai seguir a partir daí né, se ele vai para o mercado de trabalho ou se vai continuar nos estudos [...] independente de qual área ele escolher no ensino superior, ele já no ensino médio, ele tem uma abordagem, ele é interpelado, ele é provocado a pensar sobre o mundo do trabalho, isso é um diferencial dos institutos federais. Então eu acredito, particularmente, que isso é uma situação que deveria ser, fazer parte da educação do ensino médio, da identidade do ensino médio brasileiro. Nós não somos um país que tem o privilégio de primeiro estudar pra depois trabalhar, não, nós trabalhamos e estudamos ao mesmo tempo e, o jovem ou adolescente que chegar num curso como esse com quatorze ou quinze anos, ele não pensou ainda o que significa o mundo do trabalho, como se dão as relações nesse contexto né, do trabalho, penso que isso faz com que eles amadureçam, estejam melhor preparados, inclusive pra escolher qual área técnica ele vai querer seguir, qual a profissão que ele vai querer exercer nesse mundo do trabalho né, nesse rumo da vida como profissional.

Nesse sentido, cabe ressaltar que essa vivência é necessária, assim como esse conhecimento do mundo do trabalho seja a partir da realidade, do contexto do aluno, pois sem isso, segundo Apple (2006, p. 102) “O currículo parece não estar em contato com a realidade e a história de sua gente”.

O contexto social e econômico da região no currículo do curso é destacado pelos estudantes, como predomínio do agronegócio, embora contemple a realidade dos pequenos produtores/, pois de acordo com os entrevistados

Ele abrange esses pequenos produtores, mas mais principalmente os grandes produtores porque aqui nós produzimos em larga escala então mais os grandes produtores (Aluno 2).

[...] o ensino que eles dão pra gente, eles visam e deixam certo que dá pra gente trabalhar com o pequeno produtor e com o grande, inclusive até as matérias que a gente tem, por exemplo piscicultura, são coisas que tem na nossa região. Então, eu creio que pela base que eles dão, o respaldo, que a gente tem sim o potencial e também a formação para trabalhar com os grandes e pequenos produtores (Aluna 5).

O curso contempla sim o pequeno produtor. Só que é um pouco diferente, por que, às vezes, abrange mais grandes produções e aí tem um rigor a mais... e às vezes não dá pra colocar tudo isso para o pequeno produtor, tanto pelas questões financeiras. Mas dá pra aproveitar muita coisa (Aluno 6).

Essa realidade contraditória e diversa faz parte do currículo é reafirmada na fala do Professor 2 e Gestor 4:

[...] especificamente na minha disciplina isso é bem difícil da gente separar, até porque são técnicas de práticas agrícolas, então não vai diferir do pequeno produtor do grande produtor, são todas técnicas utilizadas no setor agrícola. Não tem como separar classes sociais diferentes e técnicas diferentes. O que vai diferir é a tecnologia empregada por conta do poder aquisitivo do produtor. Então o pequeno produtor vai fazer uma coisa bem mais mecânica e o grande produtor vai fazer tudo mais automatizado. Isso tem que explicar pro aluno, que tem um sistema que é muito mais rústico, mais simples e um sistema mais sofisticados e ele tem que estar preparado para os dois (Professor 2).

[...] eu acompanho muito a aulas práticas que eles fazem nas visitas técnicas, então é bastante mesclado visitas técnicas à grandes propriedades e visitas técnicas a pequenas propriedades. Por exemplo, agora na disciplina, eles tem de agricultura, então eles visitaram desde uma grande empresa aqui da cidade na produção de ovos até uma chácara, pequena propriedade para conhecer a questão de produção familiar mesmo, então quanto a isso os professores tem procurado contemplar bastante essa formação meio que geral dos alunos até porque em nosso município a gente tem as duas realidades né, o latifundiário e também a agricultura familiar (Gestor 4).

A realidade diversa é trazida para dentro do campus, como relata a Aluna 7, que veio para a cidade estudar, mas tem pais que moram no campo e vivem da agricultura familiar:

[...] quem trabalha lá são meu pai e minha mãe, agora que a gente tá voltando mais para a parte orgânica mesmo, adubação natural. Até porque meu pai geralmente, ele tem ideias e eu e meu pai a gente conversa bastante e ele é formado em técnico em agropecuária também, e a gente senta e conversa e ele fala “ô, eu tô pensando em usar tal produto, pesquisa pra mim e traz essa ideia, vamos ver como vamos utilizar” aí eu vou e converso com os professores, monto um esquema de como eu posso utilizar daquele determinado produto e passo pro meu pai, aí meu pai levanta alguns pontos, se tá positivo ou negativo, e a gente tenta melhorar esses pontos e questões desfavoráveis (Aluna 7).

Segundo os professores, eles encontram dificuldade em trabalhar as questões de desigualdade social e de produção econômica da região, devido a certa resistência por parte dos alunos:

No 2º ano ... entra muito a importância da agroecologia, da agricultura familiar, dessa produção do agronegócio aqui. [...] quando a gente trabalha, por exemplo, a busca, a luta pela terra, os movimentos sociais relacionados com a terra, com o pequeno agricultor em vista do agronegócio, há uma certa resistência por parte dos alunos. Há um entendimento, de certa maneira característico da região, de que os movimentos sociais voltados pra terra são movimentos que tendem muito mais a subterfugar do que propriamente ampliar as relações sociais existentes, há também uma questão muito importante sobre a produção, de fato, de alimentos, que aqui nós temos, e que é vendido mais que, de fato, a gente fala dentro de sala de aula que não isso que acontece, e nesse sentido há um consenso por parte dos alunos sobre os assentamentos. Então por conta desse bloqueio a gente trabalha, mas trabalha de maneira mais minorizada por conta do próprio pensamento que é criado dentro da sala de aula e também que é predominante da região (Professor 1).

Como a gente vive numa capital do agronegócio em si, eu direciono os alunos, de uma forma geral, de que eles têm um mercado de trabalho mais específico, caso queiram trabalhar no contexto da monocultura, porém eles também têm um direcionamento de buscarem outras alternativas, como a agricultura familiar, como a própria... por exemplo, análises ambientais, conservação, até porque vários alunos nossos são filhos de pequenos agricultores e não de grandes agricultores. Então dentro da disciplina de biologia eu faço um direcionamento amplo, sem criar aquele empecilho também de que a monocultura seja errada, ou o contexto da agricultura familiar seria somente o certo ou não seria viável financeiramente, se fosse pensar

assim. Eu deixo aberto para os alunos possam refletir sobre a real condição do que eles acham também sobre o assunto (Professor 3).

No entanto, assistindo uma aula com o Professor 1, notei que o professor dentro da sua disciplina, fez uma articulação do conteúdo “Transportes e Telecomunicações” com o contexto agrícola da região. Contextualizou o conteúdo desde a escravidão, “Marcha para o Oeste”, a globalização e as commodities. Os alunos foram instigados a relembrar que estavam estudando ou já estudaram sobre tais assunto em História, em Agricultura e Desenho Técnico. Na aula do Professor 2 também, mesmo sendo uma disciplina muito técnica, percebi relação com o contexto local e entre disciplinas como Mecanização, Estatística, Agricultura e Matemática.

Destarte, o currículo do curso busca contemplar o contexto histórico, social, econômico e cultural, seja na composição da matriz curricular, com a oferta da disciplina de Extensão Rural, seja na seleção das ementas das demais disciplinas do curso, seja na prática dos professores, de forma aberta, apresentando a cultura, criação de animais e tecnologias de modo a contemplar a diversidade de pequenas e grandes propriedades, mas ainda encontra como desafio a abordagem de temas que entram em choque com a cultura do agronegócio.

Para Leite e Medeiros (2012) o termo agronegócio, que inicialmente foi utilizado para ressaltar o processo de industrialização e modernização da agricultura, passou a ter um sentido político de controle e concentração áreas cada vez mais extensa de terras por grandes grupos e ao uso de alta tecnologia, avançando sobre os pequenos produtores e terra indígenas, uso abusivo de agrotóxicos, monocultura e uso de sementes transgênicas. “Ao modelo do agronegócio passa ser contraposto o modelo de agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 85). Nesse mesmo enfoque Peripolli (2008, p. 16) afirma que no Estado de Mato Grosso, “além da presença da grande exploração capitalista e do agronegócio, o rural ou o campo é um espaço da sociodiversidade”.

4.3 A organização do currículo na instituição e no Campus

Partimos da premissa de que o currículo de um curso, enquanto documento escrito, revela a concepção de homem, de mundo, de natureza, de trabalho, de conhecimento e

determina as intenções básicas enquanto instituição e de que “a prática curricular, consubstanciada na prática pedagógica, revela o que a escola é como “instituição cultural”, revela os elementos culturais que a escola, concretamente, procura valorizar e difundir”, conforme afirma Machado (2010, p. 215).

A instituição assume o planejamento como processo crítico e, por isso, não neutro, em que a educação é um ato político, e “Isso requer uma opção clara de ser humano, de educação e sociedade; fixação de diretrizes: identidade, concepção de escola e de escola pública, definir qual a qualidade desejada, ensino-aprendizagem, avaliação, currículo, trabalho e conhecimento” (IFMT, 2014, p. 42).

Nesse sentido, para se compreender o currículo de uma instituição há que se compreender a concepção de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação. É o que preceitua o documento do PPI do IFMT (2014, p. 43) quanto a sua missão de “educar para a vida e para o trabalho”, como principal papel para se ir além dos aparelhos ideológicos do Estado, e se consolidar como instituição formadora a partir das relações entre os homens, construídas historicamente. O ponto primordial dessas relações seria a autonomia “relacionada à dignidade, ao respeito e deve ser conquistada a partir da práxis, da intervenção de homens e mulheres comprometidos com a ruptura das opressões da sociedade”.

O PPI se apropria da concepção de homem de Antunes (2011) como “ser-que-vive-do-trabalho” e de Marx (2002) como ser constituído historicamente que, ao produzir seus “meios de existência”, produz, indiretamente, sua própria “vida material” e, a essa produção dá-se o nome de Trabalho.

Corroborando a concepção apresentada e defendida nos capítulos anteriores a concepção de trabalho do IFMT, trabalho esse que, dividido socialmente na sociedade capitalista, separa o pensar e o agir de forma tal, que se cria uma dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e “contradita frontalmente com a função social assumida pelo IFMT, que tem o compromisso com a educação transformadora” (IFMT, 2014, p. 44).

A práxis é tomada no documento, conforme defendida por Manacorda (2010) em seu sentido de unidade entre teoria e prática intencionada, dialética, transformadora, criadora, ousada, crítica reflexiva, que possibilita a liberdade de escolha e de desenvolvimento de todas as potencialidades criadoras.

Trata-se, então, da formação do sujeito omnilateral. Ou seja, a formação do homem para atingir a sua plena capacidade produtiva, de consumo e prazeres, onde o gozo dos bens materiais e espirituais deve ser considerado. Algo que hoje o trabalhador

tem estado excluído, em virtude da forma como está organizado o trabalho na sociedade capitalista (IFMT, 2014, p. 44).

Na visão do IFMT o homem é dotado de vontade e esta demanda trabalho mental e físico, e como instituição de educação profissional, científica e tecnológica, se compromete em seu PPI, em tratar de forma indissociada ensino, pesquisa e extensão. Tudo isso “respeitando-se cultura em seu sentido amplo”, definida no projeto como “conjunto de costumes, dos modos de viver, de vestir, de morar, das maneiras de pensar, das expressões de linguagem, dos valores de um povo ou de diferentes grupos sociais” e entendida como uma necessidade humana básica e também como um direito (IFMT, 2014, p. 46).

O currículo não é algo abstrato e estático, “dependendo do contexto, dos níveis de ensino, das modalidades de educação atendidas, é que o currículo é construído, planejado e desenvolvido” (IFMT, 2014, p. 46). Busca-se assim amparo na afirmação de Sacristán (2000, p. 15) de que “não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada”.

Em consonância com a missão de educar para a vida e para o trabalho, aponta, ainda, como proposta um currículo integrado, visando promover a socialização dos saberes, superar a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento e efetivar a formação de cidadãos/trabalhadores que compreendam a realidade e possam satisfazer as suas necessidades transformando a si e ao mundo (IFMT, 2014, p. 47)

O PPI (2014, p. 47) apresenta dois modelos de currículo: o de coleção, “organizado por disciplinas isoladas, extremamente especializadas e diversas, que são agrupadas e justapostas, num determinado nível ou modalidade de ensino” e o currículo integrado, que “apresenta relações entre os diversos conteúdos, diluindo as fronteiras e perdendo os contornos disciplinares”. Ainda segundo consta no projeto

Historicamente, as práticas curriculares nas escolas brasileiras têm sido majoritariamente fundamentadas no modelo coleção. E, em nossa instituição não é diferente. Mas, como currículo é construção, o IFMT assume a busca do vir a ser, ou seja, compreende-se uma comunidade escolar a caminho da construção do currículo integrado (IFMT, 2014, p. 47).

É afirmado no PPI que o IFMT (2014, p. 47)

[...] um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura, de educação, de ciência e tecnologia, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento (IFMT, 2014, p. 49).

São princípios que regem as ações do Campus:

Permitir à formação acadêmica a preparação para o trabalho e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes, derrubando as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (PPC Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio – IFMT Campus Sorriso, p. 12).

Diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para o interior da instituição as contradições de uma sociedade que tenta avançar na inclusão educacional, sem transformar a estrutura social desigual, é que os cursos de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – *Campus Sorriso*, se forjam.

A compreensão do IFMT, presente no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é de que, para atendimento dessa demanda “a elaboração e definição do currículo implica na descrição de como se concretizam as funções da instituição, dentro de um dado contexto histórico e social”, como ferramenta de emancipação das classes trabalhadoras, sendo assim o currículo não é algo abstrato e estático (IFMT, p.47).

Na visão do IFMT, conforme PPI, tais atividades visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento sustentável local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária. Nesse sentido corrobora com pensamento de Vendramini e Machado (2011, p. 97) quando afirmam que “Cursos considerados estratégico são aqueles que possam formar pessoas capazes de contribuir com a comunidade na qual está inserido”.

Porém, conforme consta do Projeto Pedagógico Institucional, a função do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio vai além a de formar a “camada mais empobrecida da população para atender às necessidades do mercado”, se estende

A partir da ampliação da concepção do ensino profissional para a educação para o trabalho, compreende-se a premência de articular as políticas públicas para atender às necessidades dos trabalhadores não apenas do campo do trabalho, mas na construção de alternativas que possibilitem as aspirações e escolhas individuais (IFMT, 2014, p. 67).

Percebe-se aqui uma visão contraditória à perspectiva transformadora assumida pelo IFMT em seu PPI, trazendo traços da política neoliberal do modelo de currículo de competências, de disciplinamento do mercado e subestima a formação humana e as relações de trabalho, conforme tratado no capítulo III.

Para Machado (2010, p. 260) “a escola não atingirá seu compromisso pedagógico e social de promotora do desenvolvimento cultural simplesmente com o ensino intelectual,

muito embora ele seja fundamental nesse processo”, pois isso só será possível mediante a associação trabalho e ensino.

Nesse sentido o espaço escolar é entendido pelo IFMT como

[...] potencializador da formação de adolescentes, jovens e adultos com base nas dimensões da ética, da cultura, das relações interpessoais que possibilitem não apenas a formação técnica e profissional, mas o desenvolvimento da capacidade de análise crítica da sociedade em que vivem, respeitando os princípios da igualdade e diversidade nos diferentes contextos sociais (IFMT, 2014, p. 86).

Vimos no Capítulo III que para uma escola que se pretende emancipadora e transformadora da realidade dual e desigual na qual vivemos, a organização curricular precisa se pautar em concepções e metodologias críticas, como o complexo de Pistrak ou os temas geradores, de Freire. No entanto, algumas barreiras têm sido encontradas para pôr em prática as metodologias acima citadas no ensino médio, em decorrência da necessidade do aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas e áreas do conhecimento. O que tem direcionado o trabalho docente para a escolha de metodologias mistas

[...] desenvolvidas em, pelo menos, dois espaços e tempos: um voltado para as denominadas atividades integradoras e outro destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas. É a partir daí que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do ensino médio que potencialize uma ampliação de conhecimentos em sua totalidade e não por suas partes isoladas. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade na qual eles se inserem (BRASIL, 2013a, p. 40).

Nesse sentido, a prática curricular tem permanecido, grande parte do tempo, organizada por disciplinas, alternando-se com atividades integradoras, por meio de práticas interdisciplinares ou projetos de pesquisa e extensão, conforme o PPC do curso prevê:

A utilização de metodologias dialógicas, interdisciplinares, inter-relacionadas às condições históricas, sociais e culturais dos alunos será o enfoque principal, em que o aluno possa desenvolver habilidades para observar, fazer análises, levantar hipóteses e fazer inferências do que se aprendeu (IFMT CAMPUS SORRISO, 2013, p. 101).

Os Planos de Ensino das disciplinas, nos permitem constatar que há uma variedade de metodologias citadas, conforme as características de cada disciplina, tais como aula expositiva, aula dialogada, apresentação de seminários, debates, uso de tecnologias, trabalhos individuais, em duplas e grupos, problematização, utilização e discussão de vídeos, revistas e filmes, aula prática, leituras e fichamentos, desenvolvimento de projetos, demonstração, experimentação e realidade do campo.

No entanto, percebi nas falas dos professores e equipe de ensino a necessidade de uma definição metodológica de organização do currículo, ainda em discussão, como afirmam:

[...] eu acho muito interessante, que a gente pode pensar no futuro é trabalhar com temas, eu acho bem legal, tipo você propõe um tema gerador e as disciplinas vão trabalhando todas naquele, existe colégios que trabalham dessa forma e dá muito certo [...] Tem um colégio em Porto Alegre que eles trabalham o ano todo com temas geradores, é incrível, claro que não 100% das disciplinas conseguem [...] não existem aquele currículo amarrado e fechado, tal conteúdo em tal época tem que ser trabalhado, não eles meio que abrem e se encaixam nesse tema gerador (Gestor 4).

[...] acredito que a introdução aí de projetos integradores né..., ou por problemas, facilitaria muito a mudança de concepção. Porque há a necessidade de perceber como a gente pode fazer a integração entre essas disciplinas na cabeça de cada professor que trabalha dentro na sua disciplina específica. A princípio, no geral, não se vê a possibilidade: vamos dialogar com outras disciplinas, outras áreas, da base comum, enfim... se a gente trabalhasse, por exemplo, acredito, projeto integrador, que seria uma coisa que daria esse salto no sentido de proporcionar ao grupo a compreensão de como é possível fazer a integração e de como os conteúdos na realidade estão imbricados..., eles não estão separados, estão separados na nossa matriz curricular, mas na realidade eles estão imbricados, então o projeto integrador seria uma alternativa (Gestor 3).

Os docentes acabam fazendo uma relação interdisciplinar devido à exigência do conhecimento como um todo, mas isso acontece, muitas vezes, sem planejamento coletivo, de forma improvisada. A equipe tem ciência dessas dificuldades e apontam como necessária a formação continuada, com estudos das concepções e metodologias de organização do currículo integrado e da interdisciplinaridade.

4.4 A estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio foi elaborado em 2014 por uma comissão de professores, equipe pedagógica do para construção do, conforme afirmam os Gestores:

[...] basicamente os projetos eles são construídos com a participação dos professores, né, então a criação desses cursos foi a partir de comissões com a presença de professores das diferentes áreas, mas, sobretudo da área específica da formação que aquele curso vai enfatizar, com a presença de pedagogos, técnicos, dos conselhos educacionais, enfim da equipe pedagógica da instituição. E o trabalho é coordenado pela equipe pedagógica porque existe uma preocupação em relação a essa proposta de integração das formações né, da educação básica com a educação profissional, mesmo sabendo que essa não é uma questão simples, é uma questão complexa e por conta disso há uma preocupação em que os trabalhos sejam coordenados por uma equipe que já tenha um certo estudo sobre essa proposta (Gestor 3).

Foi construído com o coordenador do curso, o departamento de ensino, que nós temos, técnico em assuntos educacionais, técnico pedagogo, coordenação pedagógica e a equipe multidisciplinar e também foi feito uma comissão para, juntamente com essas pessoas elaborar o Projeto Pedagógico do Curso (Gestora 1)

A participação da comunidade escolar aconteceu via representação na comissão e em algumas atividades de elaboração de ementas e conversas com pais e alunos, segundo a afirmação dos sujeitos:

[...] participei. Especificamente das disciplinas ligadas à área que eu ministro, que são todas disciplinas da área de engenharia agrícola, que são mecanização agrícola, desenho técnico e topografia. Na construção das ementas. Aqui no IF a gente tem um grupo, um conjunto docente formado por uma quantidade de engenheiros, acho que são 6 engenheiros agrônomos e a gente sempre tava conversando entre si. Mas eu fazia assim também, buscava outras instituições de IFs no Brasil, outros IFs e fazia uma comparação de várias ementas pra ver o que era mais atual, fazer um compilado dessas ementas e trazer pra cá, fazer isso, uma junção de várias ementas. (Professor 2).

Houve alguma conversa com alguns alunos e alguns pais, porém não foi feita uma audiência pública, eles não participaram, a comunidade não participou, da elaboração desse PPC (Gestora 1).

Os estudantes pouco conhecem do Projeto Pedagógico do Curso. Quando questionados, deram-se conta da importância do documento, mas entre os alunos entrevistados apenas 01 disse conhecer todo o projeto e 02 disseram não conhecer e que não procuram se informar. Os demais, a princípio, disseram não conhecer e após explicação do que seria o Projeto Pedagógico, afirmaram que alguns professores falaram para eles o que e como seria ensinado nas disciplinas:

[...] já foi tudo passado pra gente, logo no começo do ano passado, já foi tudo passado pra gente tudo que a gente ia estudar, como que a gente ia fazer pra concluir o curso, que precisa do estágio mas que não precisa ser aprovada no seu estágio pra concluir o curso, foi tudo passado pra gente logo no começo (Aluna 3).

No começo do ano eles apresentam uma ementa da disciplina, tudo que a gente vai estudar durante o ano (Aluna 2).

Não, até o final do curso não, Geralmente, só apresentam a ementa do bimestre e do ano, mas até o final não (Aluna 5).

A construção da proposta pedagógica do curso teve início com a discussão e definição coletiva da comissão do perfil do curso, objetivos, justificativa, bem como o perfil dos egressos e o perfil de cada área, que deveria orientar o currículo integrado, para isso foi realizado estudo

[...] buscamos levantar informações, conhecer essas realidades através de pesquisas, estatísticas, de diálogos com os próprios produtores, isso sim nós buscamos fazer com os sindicatos, com, no caso do curso de agropecuária, entrevistas com presidente do sindicato tanto dos grandes produtores quanto dos pequenos produtores rurais. Fizemos entrevistas com os próprios produtores de assentamentos e fazendeiros pra saber qual seria a real demanda nesse sentido... (Gestor 3).

O perfil do curso e o perfil dos profissionais a serem formados, presentes no PPC (IMFT *CAMPUS* SORRISO, 2016, p. 28), foram construídos com base no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 4/2012) na concepção, nos princípios e nos objetivos referenciados no Projeto Pedagógico Institucional do IFMT e nas

atribuições do Técnico em Agropecuária definidas pela Resolução nº 262, de 28 de julho de 1979 (CONFEA). Assim, o perfil profissional visa contemplar uma sólida formação técnico-científica, considerando “os conhecimentos, saberes e competências profissionais gerais requeridas para o trabalho, em termos de preparação básica; comuns a um determinado segmento profissional do eixo tecnológico estruturante Recursos Naturais; e específicas da habilitação profissional do Técnico em Agropecuária”.

O objetivo geral do curso, explicitado em seu Projeto Pedagógico é proporcionar uma formação que integre trabalho, ciência, cultura e tecnologia e, oportunizar aos estudantes construção de competências profissionais na perspectiva de continuar aprendendo e adaptando-se de maneira dinâmica às diferentes condições do mundo do trabalho e do sistema educativo. A base da formação específica pretende formar profissionais capazes de colaborar de forma responsável, participativa, crítica e criativa na solução de problemas na área de produção e transformação vegetal e/ou animal e de conservação do meio ambiente, desenvolvendo saberes e valores necessários à organização social, política e econômica.

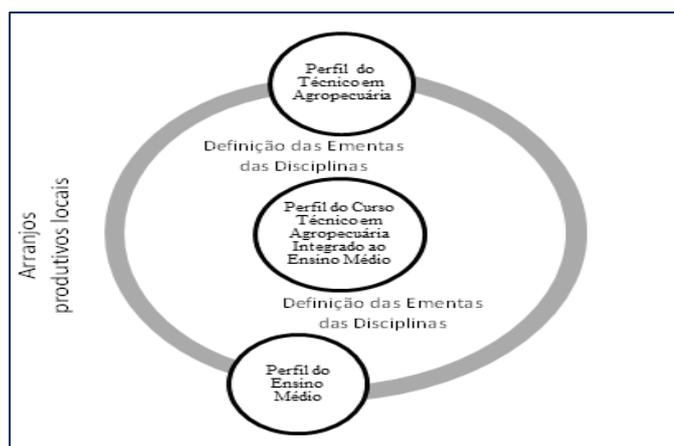
A justificativa principal do curso está relacionada ao contexto e arranjos produtivos locais e à carência por soluções técnicas e tecnológicas para a dinâmica dos sistemas de produção agropecuária. São apresentados dados de produção do agronegócio, de instalação de empresas multinacionais, regionais, associações e cooperativas, assim como o desenvolvimento da agricultura familiar. Conforme consta no PPC (IFMT CAMPUS SORRISO, 2015, p. 16) a oferta do curso se justifica pelo fato de atender a “demanda por profissionais qualificados dentro do eixo Tecnológico de Recursos Naturais com ênfase na Agropecuária”, oferecer ensino de qualidade, articulando formação para o trabalho e para prosseguimento nos estudos para “discentes oriundos do ensino fundamental das escolas locais e dos municípios circunvizinhos”, e sobretudo “oportunizar a criação e ampliação de novas tecnologias que diversifiquem o cenário agropecuário regional, com vistas a novas oportunidades de geração de emprego e renda, bem como contribuir para a conservação dos recursos naturais ainda existentes”.

A organização curricular no formato disciplinar decorre da cultura institucional, uma vez que o currículo sempre foi organizado por disciplinas. A escolha das disciplinas para compor a matriz curricular, bem como a distribuição das cargas horárias dos componentes curriculares foram definidas a partir de discussões entre os professores das disciplinas específicas e os professores das áreas do ensino médio a saber: Linguagens, Ciências Humanas

e Ciências da Natureza e Matemática e a composição das ementas das disciplinas foi feita isoladamente por cada docente.

Assim o processo pode ser demonstrado da seguinte forma:

Figura 10 – Representação do processo de construção do currículo



Fonte: criado pela pesquisadora.

O Projeto Pedagógico do Curso está em consonância com o PPI do IFMT e se fundamenta na concepção de currículo integrado por considerar ser essa a concepção de diluir as fronteiras, permitindo a construção, reconstrução, socialização e difusão do conhecimento.

A organização do currículo contempla

[...] uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e a situação econômica dos educandos, observando dentre as diretrizes a orientação para o trabalho, assegurando ainda a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, de acordo com o que estabelece a LDB nº 9.394/1996 (IFMT CAMPUS SORRISO, 2014, p. 30).

Ainda está definido no PPC do curso que a organização curricular do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino médio

[...] tem como princípios norteadores dois eixos essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (Parecer CNE/CEB nº 5/2011), orientados pelo eixo estruturante do trabalho como princípio educativo e pela integração das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (IFMT CAMPUS SORRISO, 2014, p. 30).

O curso é organizado na modalidade anual, com 200 dias letivos por ano. As aulas são ofertadas em período integral, de segunda a sexta-feira, com duração de 50 minutos por aula, sendo 36 aulas semanais no 1º Ano, 37 aulas semanais no 2º Ano e 34 aulas semanais no 3º Ano, distribuídas em 40 semanas no ano, conforme Matriz Curricular abaixo.

Quadro 3: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT
Campus Sorriso

Componentes curriculares	Carga horária (50 min.)						CH Total
	1º ano		2º ano		3º ano		
	C.H Sem	C.H Anual	C.H Sem	C.H Anual	C.H Sem	C.H Anual	
Língua Portuguesa	4	136	3	102	3	102	340
Língua Estrangeira – Inglês	1	34	1	34	1	34	102
Língua Estrangeira – Espanhol	1	34	1	34	1	34	102
Artes	1	34	1	34	1	34	102
Educação Física	2	68	2	68	2	68	204
Geografia	2	68	2	68	2	68	204
História	2	68	2	68	2	68	204
Filosofia	1	34	1	34	1	34	102
Sociologia	1	34	1	34	1	34	102
Matemática	4	136	3	102	3	102	340
Física	2	68	2	68	2	68	204
Química	2	68	2	68	2	68	204
Biologia	2	68	2	68	2	68	204
Informática	2	68	-	-	-	-	68
Agricultura I	4	136	-	-	-	-	136
Agricultura II	-	-	4	136	-	-	136
Agricultura III	-	-	-	-	3	102	102
Zootecnia I	4	136	-	-	-	-	136
Zootecnia II	-	-	3	102	-	-	102
Zootecnia III	-	-	-	-	3	102	102
Tecnologia de Produtos de Origem Animal e Vegetal	-	-	3	102	-	-	102
Mecanização Agrícola	-	-	2	68	-	-	68
Topografia e Desenho Técnico	-	-	2	68	-	-	68
Irrigação e Drenagem	-	-	-	-	2	68	68
Administração e Economia rural	-	-	-	-	2	68	68
Extensão Rural	-	-	-	-	1	34	34
Gestão Ambiental	1	34	-	-	-	-	34
TOTAL DAS DISCIPLINAS	36	1224	37	1258	34	1156	3638
Estágio Curricular Obrigatório							180
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO							3818

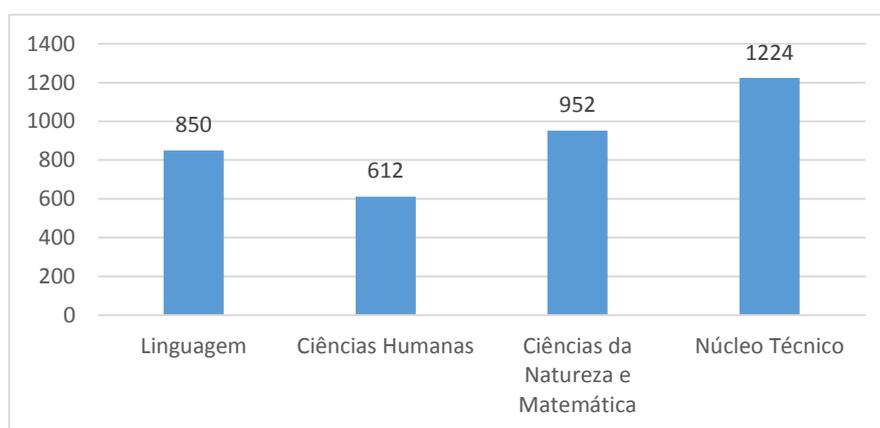
Disciplina Optativa

Componente Curricular	Aulas Semanais	Horas Aulas	Carga Horária
Libras – Língua Brasileira de Sinais	1	40	34

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso.

Percebe-se que, mesmo procurando fazer um balanceamento na distribuição das cargas horárias, a Matriz Curricular do curso ainda mantém a recomendação anterior ao Decreto 5154/2004, tanto na opção pela fragmentação do currículo por disciplinas quanto na distribuição da carga horária entre as áreas do conhecimento. Como podemos observar no Gráfico a seguir.

Gráfico 3: Distribuição da Carga Horária por Área



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Matriz Curricular do Curso.

A estrutura curricular privilegia a área de Ciências da Natureza e Matemática e Núcleo Profissionalizante em detrimento da área de Ciências Humanas, o que pode dificultar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar com outras áreas e com o Núcleo Técnico. E esse aspecto é comum na definição das matrizes dos cursos técnicos, que buscam priorizar áreas mais relacionadas ao eixo articulador da tecnologia. No entanto para Ciavatta e Ramos (2012, p. 307-308) o currículo elaborado sobre as bases do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, não podem hierarquizar os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, devem problematizá-los em suas historicidades, relações e contradições.

O tempo concedido a cada área é um fator importante na definição das prioridades visualizadas na construção do currículo. Sendo assim, um grande desafio que se apresenta para os IFs é romper com a cultura institucional de base técnica e científica das escolas técnicas e CEFETs e conceber uma formação omnilateral, sob os eixos do trabalho, conhecimento e cultura sob a base tecnológica. Cabe ressaltar que alguns IFs já buscam orientar a construção do currículo a partir da divisão equitativa entre as áreas, a fim de evitar que disciplinas

consideradas mais importantes como bases científicas dos cursos técnicos fiquem com a maior parte da carga horária nos currículos.

Com relação às disciplinas específicas da área profissional, destaca-se que o projeto de curso apresenta a opção da instituição em “atuar prioritariamente nas áreas relacionadas ao agronegócio, à agricultura de precisão, à produção de grãos, à produção e industrialização de alimentos, à pecuária, à sustentabilidade ambiental, à formação de professores, entre outras áreas” (IFMT CAMPUS SORRISO, 2015, p. 12).

A tendência dos cursos na área agropecuária está na adoção de componentes curriculares, com agroecologia e cooperação, porém, como alerta Vendramini e Machado (2011, p. 97), “essas matrizes, embora reconhecidas como importantes no processo de resistência, não são as que predominam nas relações produtivas”. Tais componentes curriculares não fazem parte da matriz curricular do curso, a seleção das ementas das outras disciplinas se apresenta de forma aberta, apresentando a cultura, criação de animais e tecnologias de modo a contemplar a diversidade de pequenas e grandes propriedades. Especificamente no 3º ano do curso, a disciplina de Extensão Rural contempla assuntos mais relacionados à essa diversidade, tais como:

Extensão rural e as novas ruralidades: as populações tradicionais e o acesso à modernização agrícola. O desenvolvimento sustentável e a agroecologia. A dinâmica campo-cidade e a agricultura familiar. O associativismo e o acesso aos mercados, com elaboração e execução de projetos de assistência técnica (IFMT CAMPUS SORRISO, 2015, p. 94).

Para Pistrak (2000, p. 70) o contato com o estudo da agricultura em escolas da cidade, deve pautar-se na necessidade de “aliança entre operários e camponeses, entre a cidade e o campo”, o currículo não deve estar limitado ao estudo da economia rural, mas divulgar a influência cultural da cidade no campo, participar diretamente, a fim de que cada aluno conheça e compreenda o que é o trabalho agrícola, o campo e o trabalho social entre os camponeses.

Nesse sentido, Pistrak (2000) alerta que o trabalho precisa ser tomado como princípio fundante da compreensão da necessidade de aliança entre a cidade e o campo, pois

O trabalho agrícola só se tornará um fator de educação social quando for tomado como ponto de partida, fazendo-se sua comparação com o trabalho análogo realizado em outros lugares, no sentido de se chegar à compreensão do rumo e da importância de nossa luta por formas de trabalho aperfeiçoadas (PISTRAK, 2000, p. 73).

Decorrente do que preceitua o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Art. 3º § 2º, o Ensino de Libras é contemplado como disciplina optativa, fora da carga horária

total do curso, no 3º ano do Curso, a fim de oportunizar “a formação e reflexão acerca da inclusão e garantia de todos à educação de qualidade” (IFMT CAMPUS SORRISO, 2015, p. 30).

Os conhecimentos concernentes à Educação Ambiental, História e Cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros e Educação em Direitos Humanos (Diversidade, Inclusão, Gênero, Direitos do idoso, Direitos da Criança e do adolescente, Educação para o Trânsito) aparecem no PPC como temáticas interdisciplinares, integradas às disciplinas do curso, de modo transversal, contínuo e permanente, no formato de Atividades Complementares (debate, palestra, mesas temáticas, entre outros).

Está previsto no Projeto Pedagógico do curso a destinação de 30% da carga horária para as atividades práticas, em cada disciplina do núcleo profissionalizante e 180 horas de Estágio Curricular Supervisionado, além da carga horária total do curso, a partir da conclusão do primeiro ano de curso e depois que o estudante tiver completado 16 anos, não podendo ultrapassar 6 horas de trabalho diárias.

Em análise dos Planos de Ensino do 2º ano, percebi que das 18 disciplinas ofertadas, 14 fazem referência ao uso de atividades práticas em laboratórios, visitas ou viagens técnicas e núcleo de produção (fazenda experimental), como recurso para o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o Gestor 3, é percebida uma dificuldade dos professores efetivarem o que está no projeto de curso com relação à integração teoria e prática, devido a um distanciamento entre elas, pois

[...]no projeto pedagógico do curso, há uma preocupação de que essa prática, que é necessária para a formação do profissional [...]seja um lugar, uma espécie de origem ou situação em que, a partir da qual os professores possam buscar as teorias para poder elucidar, para poder resolver os problemas [...] não se vai a campo pra poder executar aquilo simplesmente [...] a proposta do curso era que aquela área da fazenda experimental, no caso específica do Campus de Sorriso, sem estruturação, sem qualquer condição de produção ela fosse analisada, conhecida da maneira como ela é, e aí sim a partir desse conhecimento, da situação real em que a área se encontra buscar na teoria, ou nos estudos, nas disciplinas elementos e subsídios pra poder intervir naquela realidade modificando aquela realidade para aquilo que se deseja, que é produzir, fazer com que ela se torne produtiva. Então a proposta é que isso não seja feito sem conhecer a realidade [...] fazendo as análises, os estudos e o diagnóstico do problema que hoje nós temos pra resolver [...] a teoria ela está aí pra oferecer subsídios, ela é um instrumento pra poder resolver uma situação problema ou uma intervenção que é necessária para modificar uma realidade que existe (Gestor 3).

No entanto a concepção de prática que prevalece entre parte dos professores é de que

[...] quando os professores, sobretudo os que trabalham com estas áreas disciplinas mais técnicas vão a campo eles vão levando uma concepção de prática que tem origem na educação tradicional, na concepção idealista, de que a prática se reduz a uma aplicação de teoria, então, você pré-elabora o projeto, faz uma pré-concepção de uma situação e vai lá na área pra poder aplicar aquilo e fazer com que aquilo que foi pensado aconteça. Muitas vezes aí que há uma situação em que, o que está sendo feito lá ou o que se pretende fazer não ocorra, ou não é possível de se fazer porque não se atentou para a necessidade de explorar a situação problema, as condições objetivas que aquela área oferece para a execução daquele propósito... (Gestor 3).

Como bem ilustra Pistrak (2000) sobre o trabalho na fábrica, ciência e trabalho precisam se integrar pela educação no trabalho:

É preciso imaginar a fábrica como o centro de uma ampla e sólida teia de aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida. [...] a escola não estudará apenas a fábrica; consideramos que o trabalho principal da escola é *tornar compreensíveis ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica*. [...] Os estudos o levarão a esta ou àquela questão científica ou, mais exatamente, a toda uma série de questões científicas e práticas para as quais a escola deverá lhe fornecer respostas através da formação básica e da educação” (PISTRAK, 2000, p. 78-79)

Observamos que, mesmo diante de tais dificuldades, os professores em espaços fora da sala de aula, dialogam sobre a sua prática, ainda sem uma obrigatoriedade burocrática e, como define o Gestor 4, “interdisciplinaridade eu vejo que ela tem que fluir meio naturalmente, não é uma coisa... hoje eu estou a fim e hoje vou fazer interdisciplinaridade. Não, não é desse jeito, porque ela tem que fluir”. Reconhecer essa condição da interdisciplinaridade é importante, pois, permite ir avançando, descobrindo, tomando decisões e fazendo escolhas juntos, como a experiência apresentada pelo Gestor 4, que também é professor:

[...] a gente faz bastante trabalhos interdisciplinares com a disciplina nos 2º anos do ensino médio com Topografia. Então, a gente trabalha meio que paralelamente, a Matemática e Topografia, até alguns projetos de extensão foram feitos nesse sentido, Matemática e Topografia e na Agricultura I, trabalham os solos na Agricultura I e na Matemática estava se trabalhando área e volume então a gente conseguiu fazer bem essa relação, até mesmo o professor de física entrou com densidade, pra trabalhar isso. A Topografia usa muito a trigonometria, então, a gente trabalhou paralelamente também. A minha parte, Matemática a gente ia a campo coletava informações com trena, voltava pra sala e vinha a parte matemática novamente nesse sentido (Gestor 4).

Essa prática foi observada tanto em sala de aula, como nos momentos de diálogo na sala dos professores e com os estudantes. Em determinadas aulas os professores fizeram articulação com outras disciplinas e os alunos relataram que percebiam essa inter-relação entre o conteúdo que eles estavam estudando naquela disciplina com outros conteúdos ou com uma visita técnica ou uma aula prática. Mas também que percebiam mais fortemente essa relação das áreas quando desenvolviam alguma atividade prática, ou projeto de ensino, de pesquisa ou extensão.

4.5 A concepção de currículo integrado e de educação profissional integrada

Ao longo da história da educação, principalmente do ensino médio e do ensino agrícola, a integração curricular teve como objetivo suprir as demandas mercadológicas de cada época, ora integrando conhecimentos científicos e conteúdos morais/disciplinares, ora integrando conhecimento teórico e a prática, ora integrando educação geral e educação profissional.

Segundo Ramos (2008) a proposta de educadores socialistas busca romper com essa concepção de educação para o capital, indicando como travessia para a escola unitária, que garante a todos o direito ao conhecimento, a educação politécnica que possibilita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional, a partir da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. A integração, para Ramos (2008) pode ter o sentido de formação omnilateral, de indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e de integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Partindo do que define por integração, o Projeto Pedagógico do Curso diz que

... formação integrada significa formar para a superação do ser humano segmentado, historicamente, pela divisão social do trabalho (entre as ações do pensar e do executar, do dirigir e do planejar), pelo entendimento de que a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos. [...] Nesse sentido, o fazer educativo no contexto da educação profissional não pode estar desconectado de elementos como a ciência, a cultura e o trabalho, que, integrados, podem orientar diretrizes para uma educação que vise à autonomia dos sujeitos (IFMT CAMPUS SORRISO, 2015, p. 98).

Ademais busquei identificar a concepção de integração, de currículo integrado e de educação profissional integrada ao ensino médio, dos envolvidos no processo educativo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio.

Para o Gestor 2 a integração pode ser entendida de formas distintas, mas complementares:

[...] o currículo integrado à filosofia da escola e o currículo integrado à matriz curricular propriamente dita. A primeira [...] vida fora da escola, ou seja, integralizando a vida do aluno que não é desenvolvida a partir da escola [...] fazendo com que isso tenha sentido. A outra [...] currículo dentro da unidade escolar [...] conteúdos que são transversais, intraversais e intrainstitucionais, são conteúdo administrados em diversas disciplinas e o movimento de aprendizagem se dá, não necessariamente de conteúdo ou disciplina específicas, mas do conteúdo comum ao grupo de disciplinas [...] alunos aprendendo de forma contínua... (Gestor 2).

Percebi que, no entendimento dos alunos, a educação profissional integrada ao ensino médio e o currículo integrado se aproximam, quando afirmam que se trata de:

[...] uma oportunidade que os jovens têm, né? Porque muitos vai lá termina o ensino médio e pronto, acaba só trabalhando de empregado, não investe em uma faculdade, não quer fazer uma coisa melhor. Então, o ensino médio integrado a esse curso abre novas portas pra gente, porque logo se você faz um bom estágio, você já pode ser contratada ali, já pode ter um emprego e já pode te ajudar futuramente (Aluna 3).

Ensino normal, mas onde as matérias normais ajudam a ter um conhecimento melhor sobre as matérias técnicas, pra ajudar no mundo de trabalho. [...] E sendo uma base para o ensino superior (Aluno 1).

A gente tem toda parte que a gente teria numa escola normal, meio período, o ensino médio. Só que eles integram também com a parte profissionalizante, que no nosso caso é a parte agropecuária, técnico agropecuária. [...] Um complementa o outro, porque você tem um técnico em agropecuária, você tem podemos dizer assim partes das disciplinas de matemática, biologia, essas coisas (Aluno 2).

Quando eu entrei, eu pensava que era mais um ensino técnico para ter na vida, com o tempo fui vendo que não é bem assim, que realmente é uma profissão, que você pode atuar dentro, que você tem uma oportunidade de estar cursando o ensino médio com o técnico, então você não tá só estudando com a escola pública normal, igual os outros, você tá ali já aperfeiçoando pra vida (Aluna 4).

Seria um estudo, estudo normal, do núcleo comum, do ensino médio, junto com o curso integrado, junto com as matérias técnicas, pra formar um profissionalizante, um técnico, quando você terminar o ensino médio (Aluna 5).

[...] a gente fazendo as matérias do núcleo comum, e ganhando um curso profissionalizante. [...] essa integração ela vem que os professores eles organizam a matéria de modo que o que a gente estuda tipo hoje, em algum outro momento a gente vai tá utilizando no núcleo técnico, que daí há essa integração fica mais fácil o entendimento (Aluno 6). (O estudante se referia à aula que havia assistido da disciplina de Mecanização Agrícola, em que o professor utilizou vários conceitos de matemática, estatística e informática).

O conceito predominante nas falas dos alunos é de integração entre o núcleo comum e núcleo profissionalizante, em que as disciplinas das áreas de formação geral teriam a incumbência de se articular e dar suporte para as disciplinas técnicas. Esse pensamento é reforçado, a partir do questionamento do que consideram mais importante no curso, a Aluna 4 retoma a integração entre o núcleo comum e núcleo profissionalizante:

[...] o envolvimento nas duas, tanto do núcleo comum como no técnico, um auxilia o outro. E em relação ao técnico envolve muito essa coisa técnica do ensino regular, tanto tem no ensino regular como tem no técnico, química tanto tem no ensino regular tem no técnico, física, desenho, um auxilia o outro (Aluna 4).

A visão apresentada pela aluna é relevante, pois conforme afirmou Frigotto, em entrevista concedida em 2014,

Você não separa uma formação geral da específica, é uma formação política da técnica. A formação técnica é importante, a formação profissional é importante, para todos os ramos da vida, mesmo para quem não vai ser profissional, por exemplo: é ótimo para uma pessoa que vá ser cozinheiro ou empregada doméstica, ou fazer comida, ter o domínio; e domínio técnico não é só dominar operacionalmente, é entender o sentido daquela técnica, a ciência que está naquela técnica Na verdade uma formação tecnológica ou politécnica é entender o conhecimento que está naquela técnica (FRIGOTTO, 2014).

Segundo Saviani (2007) a relação entre trabalho e educação, que no ensino fundamental é implícita e indireta, no ensino médio deverá ser tratada de maneira explícita e direta, pois

[...] já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 8).

No entanto, outras questões também pertinentes à necessidade formativa também chamam a atenção, como a importância da relação teoria e prática e da formação para o trabalho e para prosseguir nos estudos, bem como do diferencial nessa formação de ensino médio que são as disciplinas técnicas:

Gosto mais das disciplinas técnicas, principalmente porque a gente aprende na sala e depois faz na prática. [...] sempre envolve um pouco das outras disciplinas (Aluna 3).

A parte técnica é mais importante. [...] Se não tivesse ela ia ser só uma escola mais normal (Aluno 1).

As aulas práticas. As aulas práticas, e a teoria ela ajuda bastante porque a gente acaba obtendo conhecimento, mas as aulas práticas ajudam bastante porque a gente tá vendo ali, aí a gente consegue ter um melhor entendimento. [...] as vezes eles não tinham um incentivo pra gente fazer, agora a gente entende o que porquê que a gente tava fazendo aquilo (Aluno 6).

[...] eu acho que as matérias, as experiências que a gente tem também no campo, a prática, é, as experiências [...] a gente vai fazer prática laboratorial, ou na Fazenda Experimental, eu acho muito importante, a gente aprende bem mais do que nas aulas teóricas, na prática (Aluno 5).

[...] na verdade eu acho os dois importantes, porque quando eu sair daqui, se eu não quiser por exemplo fazer uma faculdade eu já vou ter um ensino técnico, eu posso trabalhar naquilo, mas se não o comum é importante pra mim poder fazer minha faculdade (Aluna 2).

No que se refere à relação teoria e prática os estudantes consideram muito importante, gostam, mas se queixam que ainda é pouca por causa da estrutura estar em adequação:

Bom, a gente tem essa integração, mas ela ainda continua sendo pouca, acho que deveria ter mais aulas práticas. [...] A gente não tem porque as vezes é a dificuldade de conseguir um local pra ir fazer essa prática porque o curso tá começando agora... (Aluno 6).

Na teoria você tipo aprende a fazer, mas quando você vai fazer você não sabe fazer realmente, então você só aprende fazendo aquilo. [...] não temos feito bastante práticas [...] a escola não tem muitas práticas. [...] A dificuldade. A fazenda não é bem estruturada. (Aluno 1).

[...] tudo bem relacionado, porque assim, primeiramente o professor explica na sala, tira as dúvidas e depois eles levam a gente lá no campo e mostra pra gente, não só no campo né, como exemplo em agricultura que a gente tá trabalhando, leva a gente lá no aviário e compara né, olha isso aqui foi o que eu expliquei em sala, então eu acho que aumenta até o aprendizado do aluno, se ele tem um pouco de dificuldade

pra aprender em sala de aula, ele vindo na prática, mexendo, acho que fica até mais fácil (Aluna 3).

No nosso curso é boa porque eles dão a teoria dentro de sala de aula e nós partimos pra prática, eles fazem a prática conosco, então eu acho bom (Aluno 2)

[...] tem bastante, não só no técnico tem essa relação, porque quando a gente tem uma teoria a gente sempre tem uma pratica, querendo ou não, no campo e tal, e nas disciplinas do núcleo comum também, porque elas já são relacionadas, então acaba tendo né [...] mais pratica, zootecnia, agricultura, essas duas, as que mais tem. [...] do núcleo comum, a gente já teve em química a gente já teve aula pratica em laboratório, biologia a gente não chegou a ter aula pratica mesmo (Aluna 4).

[...] Mais as disciplinas técnicas né, mas só que exclusivamente, Agricultura e Zootecnia, são as matérias que a gente tem mais aula prática, só que eu acho que a gente deveria ter um pouquinho mais de aula prática. [...] do núcleo comum? Só química e biologia, geralmente (Aluna 5).

É oportuno observar que os alunos, mesmo ressaltando a importância da relação teoria e prática, fazem uma separação dos ambientes de aprendizagem de saber teórico e saber prático, trabalho intelectual e manual, uma vez que atribuem ao laboratório e fazenda experimental o aprendizado da prática e à sala de aula o aprendizado teórico.

Historicamente, segundo Sacristán (2000) essa separação se dá devido ao processo de organização e seleção dos materiais que desde a infância são reproduzidos na escola

As crianças aprendem a noção de trabalho separada da de brinquedo na escola usando diferentes objetos em modelos diferenciados de conduta, categorias comunicadas pelos professores que são quem diferenciam, às vezes, seu uso comum como material de brinquedo e outros como instrumentos de trabalho (SACRISTÁN, 2000, p. 229).

O Professor 2 reforça a importância da integração teoria e prática no ensino do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ao afirmar que os estudantes são preparados com base teórica antes do desenvolvimento de alguma aula prática “Nós direcionamos os alunos, de forma que nós possamos discutir os assuntos dentro da teoria e depois colocamos isso em prática, de forma que ele não chegue a prática sem ter a noção do que ele vai tentar buscar ali, qual é o objetivo em si daquilo” (Professor 3).

Para o IFMT, conforme Projeto Pedagógico Institucional, o conteúdo deve ser trabalhado a partir de uma ação pedagógica na qual as unidades curriculares não apenas somam esforços, mas trabalham para a construção de conceitos, de forma que o conteúdo exista como meio e não como fim (IFMT, 2014, p.47). Sem isso a escola, segundo Shulgin (2013), não passa de uma escola artesanal, pois o fato de os alunos terem a vivência do trabalho, da prática, em oficinas, não é o mesmo que “politecnismo”, pois, neste “o trabalho está em pleno andamento. Mas, vocês não estão interessados apenas em saber se eles fazem um bufete, trenó, mesa ou cadeira. Não. Vocês perguntam como todo este trabalho está relacionado com a física e com a química” (SHULGIN, 2013, p. 197). Desse modo

[...] um profissional difere de um homem com formação politécnica não porque o primeiro sabe fazer bem a sua obra, mesmo que seja uma, e o segundo não sabe executar nenhuma. Não é por isso. Mas por outra coisa. Uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais *largo*. Ele conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo; conhece os princípios básicos de uma série de indústrias; pode trazer para o trabalho a *criatividade*, a invenção, uma vez que conhece a tecnologia do material e de uma série de ferramentas e indústrias; assim como é familiarizada com os mais recentes avanços no conhecimento científico, tem conhecimento de física, química, etc., que introduz na prática (SHULGIN, 2013, p. 197).

Um fato interessante que observei durante as entrevistas foi a associação que os alunos faziam de atividade práticas com disciplinas técnicas. Fato que questionei em uma ocasião “Mas e do núcleo comum, as disciplinas, não tem prática?”, a que os alunos riram e responderam, muito similarmente à Aluna 5 “Tem, é verdade, tem prática”. Então citavam primeiramente disciplinas consideradas “de laboratório”, como Química e Biologia. Como insisti no questionamento “Matemática, Artes, Educação Física, não tem prática?”, concordavam “É mesmo, tem sim, Português, Inglês e Espanhol também” (Aluna 7).

Isso se deve, segundo o Professor 1, ao fato de certas disciplinas do núcleo comum terem mais a função de fornecer suporte conceitual para que as disciplinas técnicas possam trabalhar “... as práticas, as atividades práticas ficam mais voltadas para as disciplinas do núcleo técnico e não tanto do núcleo comum, como a minha. Que seria mais um suporte conceitual, apesar de nós, algumas vezes, realizarmos algumas atividades extraclasse” (Professor1).

Nesse sentido, me reporto ao sentido que Pistrak (2013) dá à essa relação entre as disciplinas, integrando ciência, trabalho, cultura e tecnologia, quando denomina a isso politecnismo:

Questões como a geração de energia e a transformação de movimentos são processos tecnológicos básicos que remontam suas raízes a algumas das mais importantes seções da física e da química; os processos de produção agrícola são baseados no conhecimento das ciências naturais; os processos da indústria química de base remontam aos elementos da química. Todos eles, por sua vez, exigem determinados conhecimentos do campo da matemática. Além disso, todos esses fenômenos científicos unificados e reunidos de forma singular pelas ciências sociais que os interpreta, de maneira que o politecnismo não é apenas um complexo tecnológico, mas também um complexo social” (PISTRAK, 2015, p. 114).

O currículo integrado, considerando a integração trabalho e ciência, apresenta-se de forma articulada tanto nas falas dos sujeitos, no PDI e nos Planos de Ensino das disciplinas quanto na prática observada em sala de aula. A tecnologia aparece como viés, esbarrando nas dificuldades estruturais por conta de o campus ainda estar em processo de implantação.

A visão crítica da formação cidadã aparece como um fator trabalhado no curso, na fala da Aluna 4 “[...] que o instituto ele forma a gente também pra isso muito bem, ele forma a gente muito bem nessa estrutura, porque eu aprendo em todas essas relações, quando eu não tava na instituição e quando eu entrei é outra visão de mundo também...”. A tomada de consciência desse processo demanda um pouco mais de tempo para ser percebido, como relata a Aluna 5 “... a gente começa a ter um pensamento mais crítico depois de um tempo, a gente começa a pensar diferente, começa a ingressar” e, tende a ser percebida por alguns estudantes como alheio à escola, como afirma Aluno 1 “A gente não vê muito dessas coisas de política... Eu acho que esse negócio de formar cidadão vem mais de casa e de querer aprender sozinho, entendeu?”.

A formação para a cidadania tem amparo na Constituição Federal e na LDB nº 9.394/96, que definem como princípios da educação a preparação para prosseguimento nos estudos, para o trabalho e para a cidadania. Nesse sentido, atualmente no Brasil, educadores críticos progressistas têm combatido a ideia do projeto “Escola Sem Partido”³⁷, que circula no Congresso Nacional, em Câmaras Estaduais e Municipais. Segundo Frigotto (2016) tal projeto liquida “a função docente no que é mais profundo – além do ato de ensinar, a tarefa de educar. Na expressão de Paulo Freire [...] educar é ajudar aos jovens e aos adultos a “lerem o mundo”.

O eixo integrador cultura, é entendido no sentido que defende Ramos no Caderno de Formação de Professores do Ensino (BRASIL, 2013b), como resultado da ação transformadora consciente do ser humano sobre o mundo, sobre a realidade concreta. Realidade que, segundo Frigotto (2014), “teima em vir toda ela, ela é técnica, ela é geral, ela é específica, ela é política, ela é cultural. Então a Educação Básica Integrada é isso... que esse jovem possa ter acesso aos conhecimentos básicos das ciências da natureza e das ciências do ser humano, dentro da sua cultura, dentro dos seus saberes, etc.”.

É aquilo que o Marx coloca no programa de gotha, é ter uma formação da mente, do corpo, da arte, da cultura, por isto é que se chama educação básica... e nesse sentido integrado, eu vou dizer, poucas vezes falei isso, do ponto de vista epistemológico, é tal ontológico, se ele não é integrado, é fragmentado [...] a vida é integrada. Nós somos emoção, nós somos seres políticos, nós somos seres psicológicos, nós somos seres materiais, nós somos seres culturais... (FRIGOTTO, 2014).

No currículo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT *Campus* Sorriso, o eixo integrador cultura se apresenta com uma lacuna na formação,

³⁷Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016 - Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

com relação aos eixos trabalho, ciência e tecnologia, conforme afirmação dos estudantes de que “Não é tanto trabalhado...” (Aluna 5), “É pouco trabalhado...” (Aluno 6) e “Não é muito boa” (Aluno 1). Tal fato fica evidenciado na fala dos professores:

Nós temos aí desses quatro, três deles eu acredito que podemos avançar, que é o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura não, eu não consigo visualizar aqui uma diversidade cultural, inclusive há até um movimento que tem sido criado na própria espontaneidade dos professores em fazer essa relação com outras vivências, com outros espaços, com outras identidades aqui dentro do instituto. Nós temos avançado, estamos criando condições, inclusive atividades práticas, interdisciplinares, envolvendo disciplinas do núcleo comum nesse sentido, mas ela ainda se encontra travada, no próprio diálogo mesmo dos próprios profissionais, não só docentes, mas os profissionais que atuam hoje no Núcleo de Assistência e Permanência Estudantil. A gente tem criado esse diálogo, mas ainda verificamos que o eixo da cultura, ainda é pormenorizado aqui dentro da instituição (Professor 1).

Muito fraca... Principalmente na área técnica... [...] A área cultural é muito fraca, não age como deveria. É um eixo, mas é um eixo que tá desvinculado da realidade, da nossa prática do dia a dia, e quando é vinculado, é vinculado de maneira artificial, Não se trabalha cultura. Na verdade quase não se fala em cultura dentro dos Institutos Federais. Não sei se porque esse IF é novo, não sei se é porque tá nesse período de início, de implantação e precisa de um tempo pra se organizar... pode ser. Temos uma professora de Artes muito boa aqui, que trabalha com a questão cultural, mas é ponto, e a cultura ela não tá restrita à disciplina de Artes. Então, além de ser ineficiente esse trabalho com a cultura, é como se fosse um tabu... cultura dentro desse instituto aqui é um tabu, não se fala nisso, não se trabalha esse eixo, infelizmente (Professora 4).

Contudo a concepção, ou “consciência disponível” como afirma o Gestor 3, é passível de mudança, de movimento, pois o documento que orienta as ações do campus, o Projeto Pedagógico Institucional, deixa claro que trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia são elementos indissociáveis no currículo, e ressalta que

[...] essas coisas estão imbricadas, mutuamente. Não consigo separá-los, imagino que quando se trabalha com educação, ainda que seja com formação profissional especificamente que é o caso dos Institutos Federais, nós não estamos isentos de trabalhar no sentido da cidadania, da formação humana [...] acho que o instituto hoje tem uma proposta clara de formação em todos os aspectos, tanto é que na nossa missão institucional nós temos lá “educar para a vida e para o trabalho”[...] E o que significa educar para vida e o que significa educar para o trabalho no atual contexto do mundo do trabalho hoje, na atual conjuntura que a sociedade brasileira se encontra? ... então naturalmente que para cumprir essa missão nós vamos precisar trabalhar no sentido da profissionalização sim, porque nós estamos falando do mercado de trabalho, mas também nós estamos falando de mundo do trabalho, que vai além da perspectiva mercadológica que aí está... Eles têm que viver do seu trabalho, entender o trabalho como uma questão natural do ser humano, e não como uma questão meramente de emprego, então há uma diferença aí [...] não se separa cultura, trabalho, cidadania [...] lá no trabalho a gente também tem que ser cidadão, tem que ser culturalmente evoluído (Gestor 3).

Segundo o Gestor 3, por meio de formação continuada dos educadores é possível que a concepção de currículo integrado presente no PPI do IFMT seja colocada em prática, pois a efetivação dessa proposta “exige uma mudança de concepção mesmo, mudança de

entendimento do que é o currículo”, do que é integração e de como os eixos estruturante do currículo devem estar entrelaçados.

4.6 Aspectos integradores do currículo

Conforme consta no PPI (IFMT, 2014, p. 48), o modelo de currículo integrado articula teoria e prática, orientando-se por uma postura interdisciplinar e crítica frente ao conhecimento, adotando a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. “Em consonância com tais princípios, a escola passa a ser um espaço de reconstrução e de socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido, e o contexto social” (IFMT, 2014, p. 48).

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio apresenta “A iniciação científica, visitas técnicas, a prática orientada, a monitoria, oficinas pedagógicas e o estágio curricular supervisionado serão instrumentos de vinculação entre a teoria e a prática, contempladas as diversas áreas do conhecimento (IFMT CAMPUS SORRISO, 2015, p. 98).

4.6.1 Planejamento e prática interdisciplinar

Está previsto no PPC do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio que os Planos de Ensino devem contemplar práticas interdisciplinares com a articulação entre as diferentes disciplinas ofertadas no curso, “Neste sentido a interdisciplinaridade deverá ser entendida como regime de cooperação e interação do conhecimento que se realiza entre estes, por meio de trocas, visando o enriquecimento mútuo” (IFMT *CAMPUS* SORRISO, 2013, p. 101).

Em análise dos Planos de Ensino das disciplinas do 2º ano, pude observar que o planejamento dos professores contempla o que prevê o Projeto Pedagógico do Curso, e conta com recursos para o processo ensino/aprendizagem, de modo a contextualizar os conhecimentos teóricos com conhecimentos do cotidiano, visando à prática reflexiva, elaboração e desenvolvimento de projetos.

Tabela 6: Síntese dos Planos de Ensino do 2º ano

Componente Curricular	Relação Interdisciplinar	Metodologia	Recursos
Língua Portuguesa	Sociologia/ História/ Artes/ Educação Física/ Informática (1º ano)/ Geografia	Aula expositiva/ prática de produção de textos	LI/ TV/ Projetor/ auditório
Língua Estrangeira – Inglês	Não entregues na Coordenação de Curso até o final da pesquisa.		
Língua Estrangeira – Espanhol	Não entregues na Coordenação de Curso até o final da pesquisa.		
Artes	Sociologia/ História/ Literatura/ Geografia/ Biologia/ Matemática	Aula expositiva/ vídeos	LADT/ auditório
Educação Física	Biologia/ Sociologia/ Geografia/ Língua Portuguesa	Aula expositiva/ prática esportiva	LI/ Quadra/ Campo/ auditório
Geografia	Língua Portuguesa/ Química/ História/ Sociologia/ Artes/ Biologia/ Educação Física/ Topografia e Desenho Técnico	Aula expositiva/ dialogada	Visita técnica/ LI
História	Geografia/ Sociologia/ Filosofia/ Química/ Artes/ Língua Portuguesa	Aula expositiva/ problematização/ vídeos/ revistas/ filmes	
Filosofia	Sociologia/ História	Aula expositiva/ seminário/ tecnologias/ trabalhos individuais, duplas e grupos	
Sociologia	Biologia/ Filosofia/ História/ Geografia/ Artes/ Educação Física/ Língua Portuguesa	Aula dialogada/ vídeos/ debates	Visita técnica/ LI/ auditório
Matemática	Física/ Informática (1º ano)/ Química/ Artes/ Mecanização Agrícola/ Topografia e Desenho Técnico	Aula dialogada/ vídeos/ debates	LI/ NP
Física	Matemática/ Química/ Topografia e Desenho Técnico/ Mecanização Agrícola	Aula expositiva/ experimentos	Viagem técnica/ LI
Química	Física/ Biologia/ Matemática/ História/ Geografia/ Tecnologia de Produtos de Origem Animal e Vegetal	Aula expositiva/ prática/	Visita técnica/ LI/ LQ
Biologia	Zootecnia II/ Agricultura II/ Sociologia/ Química/ Educação Física	Aula expositiva/ prática/ seminários/ demonstração/ experimentação	LI/ LB/ auditório/ TV/ NP
Agricultura II	Topografia e Desenho Técnico/ Biologia	Aula expositiva/ seminário/ prática	Viagem técnica/ Visita técnica/ LQ/ NP

Zootecnia II	Tecnologia de Produtos de Origem Animal e Vegetal/ Biologia	Aula expositiva/ debate/ prática/ vídeo	Visita técnica/ LA/ NP
Tecnologia de Produtos de Origem Animal e Vegetal	Zootecnia I, II e III/ Química/	Aula expositiva/ seminário/ prática/ vídeo	Viagem técnica/ Visita técnica/ LA/ LQ/ LB
Mecanização Agrícola	Física/ Matemática/ Informática (1º ano)	Aula expositiva/ prática/	Viagem técnica/ TV/ LI/ NP
Topografia e Desenho Técnico	Matemática/ Física/ Gestão Ambiental (1º ano)/ Agricultura I e II/ Geografia	Aula expositiva/ prática/ realidade do campo	Viagem técnica/ Visita técnica/ LI/ LADT/ NP

LI - Laboratório de Informática

LQ - Laboratório de Química

LB - Laboratório de Biologia

NP – Núcleo de Produção (Fazenda experimental)

LA – Laboratório de Alimentos

LADT – Laboratório de Artes e Desenho Técnico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos planos de ensino – 2º ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

Percebe-se que todas as disciplinas apresentam relação disciplinar, sendo que as disciplinas do núcleo comum que se articulam com o núcleo técnico são Geografia, Matemática, Química, Física e Biologia, e que mais apresenta maior relação interdisciplinar, tanto com o núcleo comum, como com o núcleo técnico é Geografia. Todas as disciplinas do núcleo técnico apresentam relação interdisciplinar com o núcleo comum.

Pode ser que devido à pouca carga horária dispensada à área de Ciências Humanas, seja a área com maior dificuldade de relação interdisciplinar da com o Núcleo Técnico, diferentemente da área de Ciências da Natureza, que apresenta maior relação interdisciplinar. O que não significa que não dá base para outras disciplinas ou que os elementos da produção não estejam contemplados nos programas, pois estão presentes nas ementas das disciplinas da área de Ciências Humanas objetivos e temáticas altamente “integradoras” como: Ementa da disciplina de História: evidenciar as principais transformações ocorridas nos âmbitos político, econômico, social, cultural e das mentalidades, e seus desdobramentos na Modernidade, além de discussões complementares que tenham como eixo estruturante: o trabalho; Ementa da disciplina de Filosofia: conteúdos como Revolução Científica e Tecnológica; Globalização, Capitalismo, Tecnologia; Ementa da disciplina de Sociologia: A dinâmica social: relações de poder, de classe, ideologia, cultura e instituições Sociais; Ementa de Geografia: A Geografia da Produção; Economia e Dinâmicas Territoriais no Brasil.

Essa dinâmica de planejamento expressa que, de modo geral, a instituição está em busca de construir uma organização curricular integrada entre os campos do saber

[...] ampliando o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, com consequências perceptíveis pelos educandos e transformadoras da cultura escolar rígida e fragmentada. Trata-se de um tipo de organização que tem a interdisciplinaridade como princípio (BRASIL, 2013b, p. 15).

Uma das principais dificuldades encontradas pela equipe docente é planejar coletivamente, devido a diversos fatores, tais como a lotação de professores em diversos níveis, modalidades e cursos, necessidade de, além da carga horária de aula e de preparação, dedicar-se também à pesquisa e à extensão. Este ano ainda teve um elemento complicador, que foi o calendário apertado devido à reposição do período de greve, o que fez com que o ano letivo 2015 terminasse em março de 2016 e o ano letivo 2016 iniciasse duas semanas após, sem tempo para a realização da costumeira semana pedagógica e para planejamento. Desse modo, como afirma o Gestor 4:

[...] os professores acabam meio que trabalhando mais isoladamente. [...] sempre existe aquela dificuldades de trabalhar de forma interdisciplinar... eu vejo também isso na área do núcleo comum... os professores um pouco isolados, é uma dificuldade em fazer com que dialoguem mais, busquem resolver os problemas de forma mais conjunta [...] É uma questão de diálogo entre os professores... Para que ocorra o professor precisa interagir com o seu colega da área afim e planejar junto, fazer um planejamento em conjunto, demanda tempo, demanda planejamento, demanda a adequação de uma série de coisas, como eu falei, acaba gastando energia, acaba é..., mas de uma maneira geral é um questão de sentar e planejar já deveria ser desde o início do ano isso, planejado para desenvolver durante o ano letivo (Gestor 4).

Desse modo, a questão do planejamento curricular, como ação educativa intencional, de acordo com o documento Formação de Professores do Ensino Médio (BRASIL, 2013a), precisa partir da construção coletiva e definir coletivamente as finalidades e o ponto de chegada, o que e por que ensinar. Isso demanda tempo, dedicação e formação continuada, para que parta da realidade concreta, contemple os conhecimentos específicos historicamente construídos pela humanidade e para que o todo seja preservado no planejamento das partes.

4.6.2 A Pesquisa como princípio pedagógico

Como tratado no Capítulo III, o documento Formação de Professores do Ensino Médio (2013b) apresenta como caminho para integração dos eixos estruturantes trabalho, ciência, cultura e tecnologia e entre as áreas do conhecimento, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. A pesquisa como princípio pedagógico

articulada com o contexto do aluno, buscando soluções para os problemas enfrentados por meio de conhecimento teórico e prático.

O IFMT, conforme descrito no PPI, entende pesquisa como

[...] procedimento racional e sistemático, voltado à produção acadêmica, com objetivo de manter um processo constante de ação-reflexão-ação com a realidade circundante. Reflexão esta que impõe não somente apreendê-la de forma mais abrangente, como também propor alternativas para os problemas existentes no contexto institucional, regional e nacional (IFMT, 2014, p. 68).

A defesa da pesquisa como um instrumento pedagógico esteve presente nas falas de vários professores. Segundo o Professor 3 as ferramentas facilitadoras da integração seriam:

[...] projetos, temas, pesquisas, eventos ... todos, eles se integram de uma forma geral. Eu, por exemplo, eu trabalho com projeto de pesquisa e extensões, então, geralmente eu trago os alunos do curso para esses projetos, para serem bolsistas, para vivenciarem a prática, para serem colaboradores, e também muito com as aulas em si, que a gente vai desenvolvendo, onde a gente essas práticas, as práticas que são realizadas e os alunos acabam avançando (Professor 3).

A pesquisa no IFMT, apesar de constar no PPI como princípio pedagógico, no ensino médio ainda é limitada. Segundo a Coordenação de Pesquisa do Campus todo ano são publicados Editais internos e externos para projetos de pesquisa. No ano de 2016 são 19 projetos contemplados com bolsa de pesquisa para estudantes, 08 são projetos são de iniciação científica para alunos do ensino médio. Foram ofertadas vagas para 06 projetos, porém, só houve 05 projetos inscritos, e estão previstos para iniciarem no 2º semestre. O curso Técnico em agropecuária Integrado ao Ensino Médio tem 03 projetos em funcionamento, com 06 estudantes bolsistas, e 1 projeto com 3 estudantes bolsistas a ser desenvolvido no segundo semestre do ano corrente, na área técnica.

Os alunos relataram que mudaram o modo de pensar a pesquisa após a participação nos projetos e avaliaram como muito produtiva a experiência com a pesquisa, como segue:

Projeto de pesquisa no meu ponto de vista, eu achava que era... Pesquisa eu pensei que a gente ia ficar mais na parte de vim na biblioteca, olha algumas coisas, pesquisar, passar pro computador, montar alguns projetos. Na verdade é bem diferente né, a gente chega lá no campo, a gente monta os experimentos, mas algumas coisas a gente teve que montar aqui, montar as tabelas pra escolher as plantas, tudo... (Aluna 3).

Achava que era um monte de cara dentro de um laboratório passando o dia inteiro em um laboratório coletando dados e tal. Hoje eu vejo que não é totalmente só dentro do laboratório, tem campo... E eu pensava que era chato, mas eu vejo que é uma coisa legal de se fazer [...] dentro do meu projeto de pesquisa eu utilizo coisas que eu aprendi no decorrer do curso, então é uma coisa bacana, legal (Aluna 2).

Vejo o projeto como oportunidade, por que com o projeto você tem a oportunidade de relacionar dentro do seu curso, ali você tá no dia a dia do seu curso mas você não vivenciar todas as experiências, por que o projeto é um tipo de experiência pode vivenciar dentro do seu curso. [...] avaliação de trigonômico em época de semeadura [...] quando eu entrei, não sabia muito bem o que funcionava esse projeto. Nossa,

tudo a mil maravilhas! Nossa vamos pro campo, vamos plantar, vamos colher! É assim, querendo ou não, os projetos, você tem q pensar, tem aquela parte que tem que carpir, tem aquela parte que tem que regar. Então, você aprende muito coisa dentro do projeto. Coisa que eu não sabia [...] eu imaginava, tava dentro do que eu imaginava, que a gente plantava, que a gente ia colher, que a gente ia ter contar essa semente, que a gente ia mandar pra fora todos esses dados (Aluna 4).

É um projeto de pesquisa sobre agricultura, a gente já vai vendo essa, como eu posso dizer...a gente vai implantar na fazenda experimental já apicultura através desse projeto. [...] Ajuda, porque a gente acaba que tendo uma experiência maior daquele conteúdo isso ajuda bastante pras coisas que a gente aprende na sala a gente acaba não conseguindo passar tudo nessas aulas práticas aí acontece ficando uma coisa ou outra que ainda não tinha sido passado pra gente, aí a gente vai aprendendo mais... (Aluno 6)

A participação dos estudantes nos projetos de pesquisa é avaliada como um fator estimulante para desenvolvimento das atividades em sala e colaboração com a aprendizagem dos colegas. Observei isso nos intervalos, nos períodos de aulas vagas.

Numa quarta-feira à tarde, horário de “folga” das turmas do 2º ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, estava me preparando para ir embora do Campus, quando me deparei com uma cena inusitada, dois estudantes se preparavam em pleno saguão, vestindo macacões, botas e uma proteção na cabeça. Estavam sorridentes e conversavam animadamente sobre um tema da aula. Me aproximei deles para conversar e constatei que se tratava de dois alunos bolsistas do projeto de pesquisa relacionado à avaliação do mel. Ao redor deles logo se juntou mais alguns colegas curiosos em saber como estava a pesquisa. Questionei se eles conseguiam perceber algum conteúdo estudado em sala nessa atividade, e eles logo relacionaram as disciplinas de biologia, tecnologia de produtos de origem animal e vegetal e zootecnia. O professor coordenador do projeto logo surgiu e eles saíram dali, com todo o equipamento para mais uma etapa do estudo (Caderno de Campo).

Nesse sentido a Aluna 7 considera o projeto de pesquisa como um facilitador na integração entre as disciplinas por que “ao mesmo tempo que você está desenvolvendo o projeto você está aprendendo muitas coisas *linkadas* a outras disciplinas”.

O campus organiza anualmente um evento de divulgação dos projetos de pesquisa e extensão, a Jornada Científica de Pesquisa e Extensão (JOCIPE). O evento consiste na apresentação de palestras com professores especialistas nas áreas dos cursos oferecidos pelo Campus Sorriso e apresentação de trabalhos científicos na forma de pôster, minicursos, além da exposição de projetos de empreendedorismo desenvolvidos por discentes e de empresas de interesse para as áreas de formação dos alunos.

A Aluna 3 e Aluna 7 já publicaram artigos na JOCIPE no ano 2015, relacionados aos projetos de pesquisa que participam e relataram que foi “muito gratificante apresentar o resultado do nosso trabalho”. O evento também é uma oportunidade que os alunos têm de divulgar os resultados dos trabalhos realizados, assim como o Workshop de Pesquisa e Extensão do IFMT (WorkIF), evento institucional em nível estadual.

Figura 11 - Jornada Científica de Pesquisa e Extensão do IFMT Campus Sorriso - 2016



Fonte: disponível em <http://srs.ifmt.edu.br/conteudo/galeria/galeria-04-iv-jocipe/>

A coordenadora de pesquisa apontou como principal dificuldade a falta de submissão de projetos de iniciação científica, que contemplam o ensino médio, pois os professores preferem desenvolver projetos com estudantes dos cursos superiores, que têm mais facilidade com a pesquisa. Segundo ela, isso se deve também ao fato de que alguns professores que tinham essa afinidade com o médio, terem conseguido afastamento para qualificação, estarem aprovados em editais de remoção ou estar em licença.

Para o Gestor 4, associado a isso tem-se o fato de que há

[...] uma maior dificuldade dos professores da área núcleo comum participar aprovar os projetos, então acaba que mais professores das áreas técnicas aproveitam projetos, de forma nenhuma isso é prejudicial para o aluno, mas assim, ainda acho que a gente precisa crescer bastante né em relação a isso, eu acho assim uma dificuldade é essa, o mesmo professor que trabalha no ensino médio trabalha no ensino superior, muitas vezes ele dá uma prioridade mais pro superior, pra pesquisa, menos pro médio porque é, até mesmo o docente não tem muita preparação, muita formação nessa questão de iniciação científica pra ensino médio (Gestor 4).

Contribui para a redução na quantidade de projetos de iniciação científica submetidos a editais, a elevação da titulação dos servidores, impulsionada pelos incentivos presentes na carreira docente quanto à produção, com maior ênfase no ensino e pesquisa em nível superior em detrimento do nível médio, além do grande número de servidores novos que desconhecem a diversidade de níveis e modalidades dos IFs. Tal situação gera certa dificuldade no sentido da construção da pesquisa como princípio pedagógico. A partir disso, o governo procura

direcionar a produção científica para a pesquisa aplicada e para a chamada extensão tecnológica, negando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

O instituto federal, por ele ter na sua matriz de funcionamento um bojo com ensino profissionalizante, ensino profissional tecnológico e iniciar sua formação aos cursos técnicos da base de ensino básico e chegar até pós graduação e até pós doutorado... o ensino, a pesquisa e a extensão, eles transitam nessas modalidades como um todo [...] o professor que pesquisa, o professor que forma sua ação extensiva é o mesmo professor que está em sala de aula dando aula, há um conflito de interesse dos servidores que não se apropriam da expertise do ensino e querem apenas a expertise da pesquisa ou da extensão. Como o instituto federal tem o desafio de dar identidade da pesquisa profissional tecnológica, da extensão profissional tecnológica e do ensino profissional tecnológico, de forma que os três se tornem indissociáveis... esse é o desafio hoje pra todos nós [...] o profissional da educação da universidade que vem trabalhar na instituição mas que não tem essa experiência, o professor que vem da rede do estado, que vem da rede do município, que vem da rede privada, ele não tem esses três elementos juntos, eles tem um ou outro, ou as vezes só um, e nunca os outros, então o Instituto Federal [...] vira uma complexidade de gestão, quando a gente tem que instituir que o ensino é o ponto principal porque ele permanece o tempo todo e que a extensão e a pesquisa vem depois das ações docentes, das ações do técnico administrativo nessa ação (Gestor 2).

Em observação em reunião com a equipe de servidores e departamento de ensino, alguns docentes se queixaram do desprestígio na seleção de projetos de pesquisa nos editais externos, quanto à seleção de projetos das áreas de humanas em relação às áreas técnicas (Caderno de Campo), essa constatação também esteve presente na entrevista com o Professor 1:

Nós temos um predomínio da área técnica, isso de fato, são mais projetos da área técnica, não contemplados, mas escritos, do que da área de ciências humanas, da área de biológicas e também de ciências exatas, mas os projetos aqui dentro do campus, por exemplo, são pormenorizados na área de pesquisa. [...] Nas áreas técnica a gente tem o predomínio do profissional, pelo menos é essa a visão que eu tenho, do profissional voltado para a pesquisa (Professor 1).

Nesse sentido a pesquisa deve ocupar espaço no currículo como princípio pedagógico, não como um projeto pontual, com prazo determinado e não deve ser dimensionada de modo a ocupar o princípio educativo no lugar do trabalho. Para que isso ocorra não pode haver sobreposição de uma área em detrimento de outra e precisam estar presentes desde a elaboração, experimentação e/ou coleta de dados, análise e divulgação o eixo integrador trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia.

4.6.3 Projetos de extensão

Em consequência da pesquisa aplicada, a extensão abarca a contextualização dos saberes interdisciplinares/articuladores do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia em relação permanente com os sujeitos e suas necessidades.

Para o IFMT

A extensão compreende um processo educativo, cultural e científico, articulando-se ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, ampliando a relação transformadora entre a instituição de ensino e os diversos segmentos sociais, promovendo o desenvolvimento local e regional, socialização da cultura e do conhecimento técnico-científico. Pode ser compreendido também como um espaço de articulação, entre o conhecimento e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região (IFMT, 2014, p. 70).

Conforme consta no PPI a extensão, no IFMT, deve estabelecer uma relação intrínseca com o ensino e a pesquisa, atuando de forma dinâmica e potencializadora. Decorrente da intensificando da sua relação com o ensino, precisa oferecer elementos para transformações no processo pedagógico, em que professores e alunos constituem-se sujeitos do ato de ensinar e aprender, levando à socialização e à aplicação do saber acadêmico. Do mesmo modo, deve ampliar sua relação com a pesquisa, compartilhando metodologias específicas e conhecimentos produzidos pela instituição, contribuindo para a melhoria das condições de vida da sociedade (IFMT, 2014, p. 70).

Consta no PPC Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (2015) que a extensão como uma prática possibilita o acesso aos saberes produzidos e experiências acadêmicas, por parte de diversos segmentos sociais. Assim, estabelece como atividade de extensão:

[...] atividade de cunho técnico-pedagógico que deve ser vinculada a um conteúdo ministrado nas disciplinas, podendo ser, inclusive, interdisciplinar, possibilitando ao aluno experiências práticas correspondentes às ações teóricas socializadas nas disciplinas do curso. A extensão também pode ser relacionada a algum projeto desenvolvido pelos docentes ou pesquisadores do Campus Sorriso, desde que devidamente registrado na Coordenação de Extensão e com anuência da Coordenação de Curso.

Visitas Técnicas/Programadas – atividade previamente agendada que possibilite a visita a alguma instituição que venha a apresentar um experimento, evento, seminário, simpósio, ou atividade afim, que possibilite ao aluno a relação teoria e prática (IFMT CAMPUS SORRISO, 2015).

O Campus Sorriso participa de editais externos de projetos de extensão, do IFMT e outras instituições de fomento, e financia editais internos anuais de projetos de extensão. No ano de 2016 encerram-se no 1º semestre 9 projetos, cada um com um estudante bolsista, sendo um deles desenvolvido com estudante do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Tal conhecimento desperta a dinâmica contextualização que relaciona os conhecimentos com a vida concreta do aluno e comunidade. Assim

Assim, contextualizar o conhecimento não é exemplificar em que ele se aplica ou que situações ele explica, mas sim mostrar que qualquer conhecimento existe como resposta a necessidades sociais. Estas, por sua vez, são históricas e também produto de disputas econômicas, sociais e culturais (BRASIL, 2013b, p. 16).

Para o segundo semestre o IFMT disponibilizou vagas para 3 projetos com estudantes bolsistas por campi para as seguintes áreas temáticas: Comunicação; Arte e cultura; Direitos Humanos, Justiça e Cidadania; Educação; Meio ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho; Internacionalização; e Desporto. O IFMT Campus Sorriso teve projetos selecionados na área de Cultura, Internacionalização e Educação. Também foi publicado edital interno com vagas para 6 projetos de extensão nas áreas dos cursos ofertados. Cabe destacar que das 6 vagas disponibilizadas, somente 4 projetos foram selecionados e apenas um projeto do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Os projetos de extensão são geralmente desenvolvidos interdisciplinarmente, com a colaboração do aluno bolsista, sob orientação do professor coordenador, envolvendo os estudantes e comunidade externa. Assim como os projetos de pesquisa os projetos de extensão são apresentados à comunidade na JOCIPE e, posteriormente, no WorkIF. De certo modo, a divulgação das pesquisas e trabalhos desenvolvidos nesses eventos aproxima a instituição da comunidade, como afirma o Professor 2:

Enquanto pesquisador a gente tem essa parte, a gente monta o experimento, processa esses dados, analisa esses dados e a gente devolve esses dados pra sociedade em formato de artigos, em formato de resumos, são as publicações, e fora o contato que a gente faz com a pessoas, enquanto a gente vai conversando que a gente faz a divulgação desses dados também. Então... essa é uma maneira e outra é, o que vai acontecer num futuro bastante, bem próximo, são os eventos que a gente vai começar a trazer pra cá também, a gente vai criar parcerias, por exemplo, essa semana eu fechei uma parceria com o clube Amigos da Terra, eles anualmente eles fazem um evento onde eles trazem pesquisadores de fora, que eles montam as unidades experimentais e demonstram essas novas tecnologias. Essa semana a gente falou, por exemplo, de aplicação biológica, de controle biológico de pragas, que utiliza outros insetos pra controlar os insetos que é praga. No próximo a gente já vai ter uma unidade experimental dessa lá na fazenda e, provavelmente, a gente vai ter um evento pra demonstrar essa tecnologia lá, que são tecnologias novas. Então, a gente demonstra isso pra produtor, pra estudante, pra comunidade acadêmica em geral.

Segundo Pistrak (2000, p.74), no campo, a escola é tida como o centro cultural mais importante, considerados os objetivos econômicos e políticos da preparação dos organizadores da sociedade de amanhã, transmitindo ao trabalho das crianças o caráter social e sintetizando os aspectos econômicos e pedagógicos deste trabalho.

Diante do contexto do município de Sorriso, com um perfil socioeconômico voltado para a área agropecuária, e mais especificamente à agricultura de precisão, vale frisar que, para Pistrak (2015, p. 95),

O problema do conhecimento das formas mais superiores da agricultura, a tarefa de impulsioná-la através de novas formas de gestão econômica e as maneiras de usar a alta tecnologia nela, bem como as principais alavancas da coletivização da agricultura, todos esses problemas devem ser resolvidos com forte ajuda da escola.

Nesse sentido a devolução à comunidade do estudo despendido para resolução de problemas ou proposições de melhorias e/ou inovações agrícolas é um dever da instituição. Segundo Pistrak (2000, p. 70) o trabalho social da escola e do professor “deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês”, a escola precisa ser útil à comunidade e estar na vanguarda para “divulgar os novos métodos aperfeiçoados de trabalho agrícola e de economia rural”, pois é o centro cultural que influencia diretamente as crianças e indiretamente a população camponesa (PISTRAK, 2000, p. 69). Nesse sentido, afirma que a importância do trabalho agrícola na escola, para os pequenos e médios produtores, representa o aperfeiçoamento dos métodos e dos instrumentos de produção, do ponto de vista técnico.

4.6.4 Projetos de ensino

Buscando ampliar as situações de aprendizagem dos alunos, o IFMT desenvolve alguns projetos e programas de ensino, como o programa institucional de monitoria e o projeto de apoio pedagógico/nivelamento do Campus Sorriso.

[...] quando a gente recebe esses alunos a gente tem uma preocupação quanto a problemas de defasagem de aprendizagem e existem alguns programas de forma a contemplar essa formação essa defasagem. Um deles é o programa de monitoria onde são selecionados alunos bolsistas de turmas que estão um nível acima e esses alunos eles são monitores, em um período estabelecido eles ficam na instituição pra atender alunos das séries que estão em um nível abaixo a eles na questão da dificuldade de aprendizagem, também a gente tem um programa de nivelamento, que é chamado de nivelamento, mas é um programa da disciplina de português e matemática a fim de suprir também carências de aprendizagem do ensino médio (Gestor 4).

Considerando a heterogeneidade dos estudantes ao ingressarem, o Campus Sorriso, desenvolve o projeto de “Nivelamento”, entendido pela instituição como “superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes em relação aos conteúdos da Educação Básica e que são necessários à compreensão dos fundamentos das disciplinas”, bem como melhorar a

formação e o desempenho dos estudantes para vida e para o trabalho e diminuir os índices de reprovação e evasão (Regulamento do Projeto). As disciplinas prioritárias, Língua Portuguesa e Matemática, retomam conteúdo básicos do Ensino Fundamental.

No decorrer do ano a instituição oferece o programa de monitoria, entendida como “atividade acadêmica que visa oportunizar ao discente experiência da vida acadêmica, por meio da participação em atividades de organização e desenvolvimento dos componentes curriculares do curso” (IFMT, 2014b, p. 72), a fim de contribuir no processo de ensino-aprendizagem, na melhoria da qualidade do ensino, no desenvolvimento da autonomia e na formação integral das/dos estudantes.

As atividades de monitoria, conforme consta no referido documento, tem por objetivo a participação do estudante na vida acadêmica, de modo a oferecer complementação à formação acadêmica e acompanhar discentes com dificuldade de aprendizagem, com auxílio dos seus pares sob orientação do docente, a fim de minimizar a defasagem de estudos e diminuir a evasão e a retenção.

O Aluno 1 é monitor, considera que “É uma oportunidade de tirar as dúvidas, de aprender mais, e pro monitor também de saber mais a área que tá ajudando o aluno... com a monitoria você é obrigado a estudar para ensinar”. Acrescentado a isso tem o fato da ajuda financeira, que mesmo sendo pouca é um incentivo para a dedicação.

A Aluna 7 relatou que o fato do monitor ser colega, da mesma idade facilita com os alunos se aproximem para tirar dúvidas, e “se você é monitor é por que você entende o conteúdo e pode ajudar os colegas”, “eu mesma participo das monitorias”.

Conforme observação e falas dos estudantes, além desses programas e projetos de execução constante, alguns professores desenvolvem projetos pontuais, com interesse específico em alguma/algumas disciplinas, como o Projeto “Mostra de foguetes”, da disciplina de física, que integra à Mostra Brasileira de Foguetes, da qual o campus tem ficado entre os 10 finalistas nas 3 últimas edições; a participação e preparação dos estudantes para a Olimpíada Internacional Matemática Sem Fronteiras, que classifica alunos para etapas estaduais, nacionais e internacionais; o projeto de “Cultura afro-brasileira e indígena”, das disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História; projeto “Mostra de vídeos estudantis”, da disciplina de História, com filmes de média ou longa duração, produzidos pelos alunos, retratando o encontro de diferentes culturas com a chegada dos europeus às américas e; o projeto integrado de preparação e aplicação de “Simulados para o Enem”.

Tais atividades se destacam e diversas são ligadas à cultura, o que contrapõe a concepção dos sujeitos, destacada no item 4.5, de que o eixo cultura não é trabalhado no Curso, mas trago uma reflexão feita pelo Gestor 3 de que acredita que talvez por estarem imbricados os conceitos de trabalho, conhecimento e cultura, por vezes não se consiga muito separar o eixo cultura dessa relação, já que é resultado da construção do conhecimento e pelo trabalho historicamente construído.

4.6.5 Atividades práticas

A atividade prática é apresentada como inseparável do conhecimento teórico e do ambiente real de aprendizagem “no intuito de efetivamente vivenciar o conhecimento socializado em sala de aula, trazendo casos reais e problematizações do cotidiano para que os alunos possam resolvê-las” (IFMT CAMPUS SORRISO, 2015, p. 98). É destinado 30% da carga horária para atividades práticas somente aos componentes curriculares do núcleo profissionalizante, como ferramenta de articulação entre o conhecimento teórico e prático, o que pode levar à interpretação de que as outras priorizam apenas ao conhecimento teórico ou que não precisam se debruçar sobre a prática. No entanto, segundo a coordenação do curso, para as outras áreas do conhecimento apenas não está estipulado uma obrigatoriedade mínima de atividade prática.

A atividade prática é destacada como primordial na relação trabalho e educação, a exemplo das escolas progressistas, na qual, segundo Gramsci (1982, p. 149):

Todos os estudantes são obrigados a frequentar, de acordo com sua escolha, ou uma oficina mecânica ou um laboratório científico: o trabalho manual é acompanhado pelo trabalho intelectual, e - mesmo que não exista nenhuma relação direta entre os dois - o aluno aprende, não obstante, a aplicar seus conhecimentos e desenvolve suas capacidades práticas.

O observamos durante as entrevistas e planos de ensino, que mesmo não tendo como mínimo obrigatório, acontecem atividades práticas, em laboratórios e outros ambientes, também nas disciplinas no núcleo comum, como é o caso relatado pelo Professor 3:

Bem... as aulas práticas, elas acontecem tanto no contexto de laboratórios quanto de campo, então depende aí o ano que a gente tá discutindo, se vai ser o 1º, 2º ou 3º ano. [...] O 1º ano eles fazem a parte laboratorial, pra conhecerem a parte de laboratório e posteriormente no 2º ano eles começam a fazer atividades em campo, onde vão para a fazenda experimental, então eles vão coletar dados, dentro disso a gente trabalha essa integralização, de forma que eles só vão a campo depois que a gente tem aquela base teórica em sala de aula.

Tais atividades, segundo Pistrak (2000) aconteceriam de forma gradual, em diferentes contextos, idades e dificuldades, e corresponderiam à 1ª etapa de graduação da participação do aluno nas atividades de trabalho, a etapa de orientação, em que o estudante entra contato com a prática real, por meio de aula prática em oficinas, laboratórios e ambientes de trabalho.

O Gestor 4 destaca que a burocratização dificulta o trabalho de relacionar teoria e prática:

[...] é bastante dificultoso os professores unir a parte prática, acaba sendo um pouco burocrático por conta da legislação: pra fazer uma visita técnica você precisa de autorização de todos os pais, o planejamento dessa visita, o preenchimento de uma solicitação de veículo, você precisa planejar aonde você vai levar... [...] Então, isso demanda tempo, isso demanda energia do professor [...] a gente precisa lutar em relação a isso, pra tentar desburocratizar um pouco isso, principalmente em relação as aulas práticas e visitas técnicas...(Gestor 4).

Conforme observado em aula com o Professor 5, o planejamento da aula prática demanda um tempo e muita burocracia, os alunos são preparados em uma aula anterior, e o desenvolvimento, por não ter a estrutura disponível na sede, transcorre de modo que os estudantes precisam ir de ônibus até o local da visita ou da experimentação. O tempo da visita acaba sendo, geralmente insuficiente, no caso de ser de uma disciplina específica, o que obriga um planejamento coletivo. Após a atividade assisti a discussão, antes do relatório final, em que os estudantes apontaram o que viram, o que encontram em relação ao que estavam estudando em sala, com que outras disciplinas faziam relação, o que consideraram certo ou errado e propuseram alternativas. O professor atuou como mediador do debate, problematizando, questionando, levando os estudantes a refletirem “esse era um pequeno produtor, comparando com aquela outra visita, naquela empresa, o que vocês notaram de diferente e de parecido?”. Houve aí uma ligação, uma integração, uma contextualização, com áreas da biologia, do processamento de alimentos, da zootecnia e da agricultura.

4.6.6 Estágio Curricular

Para integrar o itinerário formativo do educando, o Estágio Curricular Supervisionado é critério obrigatório para a obtenção do Diploma Escolar e tem como objetivo de preparar o “aluno ao exercício profissional, possibilitando ao mesmo vivenciar as práticas do mundo do trabalho” (IFMT CAMPUS SORRISO, 2015, p. 100).

O Manual do Estagiário orienta os estudantes quanto à preparação e realização do Estágio. Conforme consta no documento o Estágio Curricular

[...] é ato educativo supervisionado desenvolvido no ambiente produtivo, que visa à preparação para o mundo do trabalho [...] tem a função de propiciar ao estagiário o aprendizado social, profissional e cultural, tendo como resultado uma reflexão real e futurista dos novos cenários socioeconômicos (IFMT CAMPUS SORRISO, 2013, p. 5).

Os objetivos principais contidos no Manual do Estagiário são:

- a) Condições para iniciação orientada à prática profissional, tendo em vista a consecução dos objetivos dos Cursos;
- b) Oportunidade para assimilar experiência prática, planejar e desenvolver atividades de natureza técnicas, de maneira sistêmica, em empreendimentos cujas atividades estejam relacionadas às áreas da formação profissional;
- c) Articulação dos conhecimentos adquiridos com a realidade profissional.
- d) Contato direto e sistêmico com o mundo do trabalho (IFMT CAMPUS SORRISO, 2013, p. 5).

Nesse sentido constitui-se em “um instrumento de integração, de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural-científico e de relacionamento humano”, que visa não somente o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, mas também a contextualização curricular, a fim de formar o educando para a vida cidadã e para o trabalho. Assim evidencia que apesar de estar ligado diretamente às atividades produtivas, não pode se confundir com emprego, precisa ser acompanhado por um professor orientador e um servidor supervisor da empresa/instituição e obedecer toda a legislação vigente, no que se refere ao menor aprendiz.

Atividades práticas realizadas durante o curso, tais como participação em projetos de Extensão e de Iniciação Científica, assim como atuação como Monitor, devidamente orientada pelo Professor Coordenador do Projeto, poderão ser contabilizadas para compor até 25% da carga horária do estágio.

A realização do estágio corresponderia à 2ª etapa de graduação da escola do trabalho de Pistrak (2000), etapa de execução, etapa em que o estudante passa a ter uma vivência de execução do trabalho no interior da escola ou em empresa, em contato com os modos e instrumentos de produção e com os trabalhadores, estabelecendo uma relação entre a atividade prática e a formação básica e técnica.

Ao final do estágio o estudante deve apresentar ao professor orientador e à coordenação de extensão um Relatório do Estágio, que de acordo com o Manual de Estágio (IFMT CAMPUS SORRISO, 2013, p. 14;15), deverá relatar as atividades e as experiências

do estagiário no ambiente de trabalho, analisar as dificuldades encontradas e os seus pontos fortes e apresentar sugestões para o aperfeiçoamento dessas atividades.

Para Pistrak (2000) essa etapa corresponderia à 3ª etapa de graduação da participação efetiva no trabalho, etapa de iniciativa, em que o aluno elabora e executa um projeto com a finalidade de vencer dificuldades de um problema prático de investigação vivenciado na etapa de execução, desenvolvendo habilidade teórica na proposição de soluções cabíveis, e demonstrando o interesse prático do aluno pela especialidade escolhida.

Dado o exposto, percebe-se que mesmo ainda não tendo definido a concepção metodológica a ser trabalhada pelo *campus*, os docentes buscam alternativas ou metodologias críticas diversas, que inovem ou despertem o interesse dos estudantes e minimizem a fragmentação disciplinar. A indefinição de uma metodologia não pode ser vista como um problema grave que compromete a concepção de formação integrada, haja vista que o *campus* está em processo, e a indefinição é própria do processo. É o que Frigotto sinalizou numa entrevista concedida em 2014:

[...] a maior dificuldade de integrar é primeiro querer integrar, uma atitude política, segundo é o professor que comece a fazer essa discussão que vocês estão fazendo “afinal de contas, o que é integrar? mas como nós vamos fazer?”, precisa ter um início e é uma atitude de querer, e aí o cara vai encontrar os caminhos [...] você pode integrar por disciplina, não é impossível... você pode integrar por projetos, em todo aquele semestre a escola vai trabalhar um grande projeto onde entra todos os campos de conhecimento ou você pode trabalhar por temas, Paulo Freire, temas geradores... isso não tem uma regra, porque a gente parte do princípio que você como professor, foram se formando e têm os elementos pra dizer "bom, aqui nós vamos tentar isso, vamos tentar aquilo". Não existe uma fórmula, o que existe é uma concepção, de não negar um conhecimento básico em todas as áreas do que é humano. (FRIGOTTO, 2014).

Após análise da concepção defendida pela instituição, pelo *campus* e pelo curso, do pensam os sujeitos, e da prática pedagógica, ressaltamos alguns avanços e desafios na efetivação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT *Campus* Sorriso.

AVANÇOS:

- As condições estruturais do IFMT, em termos de estruturas física, orçamentária e materiais, apesar de estar em processo de instalação, são consideradas muito além do que escolas que ofertam Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio dispõem, de modo que favorecem atividades diversificadas, relacionadas à pesquisa, à prática, à experimentos e novas formas organização do currículo.

- A concepção de currículo integrado presentes nos documentos institucionais está embasada nas teorias críticas do currículo e da relação trabalho e educação, tendo como eixos articulares do currículo o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Para isso instituição defende a importância da integração entre teoria e prática, e entre educação profissional e educação geral.
- O campus conta com um quadro qualificado de servidores para atuar como docentes e nas atividades administrativas ligadas ao ensino, como Coordenação Pedagógico, Assistência Estudantil, Núcleo de Atendimentos às Pessoas com Necessidades Específicas, apoio às atividades práticas laboratoriais e do núcleo de produção. Os docentes são efetivos, com dedicação exclusiva e a grande maioria doutores e mestres, especialistas na área de atuação.
- Os termos ensino médio integrado e currículo integrado, já começam a ganhar reconhecimento dentro do *campus*, tanto por professores quanto por estudantes.
- O programa de Assistência Estudantil têm sido uma ferramenta importante para a permanência e conclusão com êxito no curso, já que o estudante não conta com transporte e alimentação escolar.
- Projetos de ensino, de pesquisa e de extensão atuam como facilitadores de aprendizagem e da articulação teoria e prática, entre as disciplinas e entre escola e comunidade. O projeto de monitoria favorece a auto-organização dos alunos, estimulando a colaboração entre os pares, sob orientação do docente, no processo de ensino-aprendizagem. Também incentiva os estudantes a continuar estudando, já que oferece bolsa e possibilita participação e eventos.
- O processo de tomada de decisões na instituição segue um modelo democrático de constituição de conselhos, colegiados, comissões, com a participação de representantes docentes, discentes, técnicos e da comunidade, mas apresenta controvérsias quanto ao atendimento às demandas apresentadas pelos referidos representantes.
- O acesso à uma biblioteca com acervo atualizado com bibliografias que contemplam as ementas do curso, a cultura geral, a educação e a literatura, com local apropriado para pesquisa, estudo e consulta dos estudantes.
- O interesse da equipe, da gestão, dos técnicos, dos alunos e professores em buscar alternativas e tentativas para que o projeto se efetive.

DESAFIOS:

- Estabelecer o diálogo e a formação pedagógica e continuada dos professores, para ampliar o entendimento da concepção que embasa o currículo integrado: os professores/gestores entrevistados agem muito mais por intuição e baseados em suas próprias experiências do que embasados teoricamente. Pois os docentes encontram dificuldade de adaptação da carga horária de ensino, em vários níveis e modalidades, de pesquisa e de extensão.
- O *campus* precisa caminhar no sentido de ultrapassar a indefinição de uma concepção curricular e metodológica, por meio de formação, conhecimento da proposta e definição conjunta com todos os segmentos da comunidade escolar.
- Observa-se maior destaque dos eixos trabalho, ciência e tecnologia em detrimento da formação cultural e cidadã.
- Tornar a pesquisa como princípio pedagógico, integrando-a efetivamente ao processo ensino-aprendizagem, sem tomar o lugar do trabalho como princípio educativo.
- Fortalecer na prática a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação dos estudantes e na construção do conhecimento acadêmico, pois o que ocorre até o momento ainda permanece em ações isoladas do ensino, da pesquisa ou da extensão.
- O *Campus* precisa construir sua identidade junto à comunidade interna e externa.
- Estimular a auto-organização dos estudantes em entidades representativas como o Grêmios estudantil.

Em síntese, levando em consideração os dados discutidos neste capítulo, destaco que a busca pela construção da identidade do IFMT *Campus* Sorriso é uma luta semelhante à da maioria dos Institutos Federais que se transformaram de Escolas Técnicas ou CEFETs em Institutos, é a luta diária entre uma escola com a tradição de formação técnica e de ensino tecnicista e uma nova realidade, com um nova concepção, um novo currículo e uma prática ainda a ser construída, sem ter, conforme afirma o Gestor 2, um modelo, um espelho a ser seguido, com as mesmas características, para poder avaliar o que está ruim e o que precisa melhorar, tudo é novo e tudo está sendo experimentado, buscando melhorar a cada dia.

Em face dessa realidade, entendo que a organização curricular, concepções e práticas do IFMT *Campus* Sorriso trazem a possibilidade de avançar rumo ao ensino politécnico. No entanto, falta o que aponta Andrioni (2016, p. 174)

[...] domínio da concepção e das teorias que dão sustentação, fundamenta, serve de referência/apoio; a instituição escolar, o quadro de pessoal precisa estar receptivo à

proposta e trabalhar com determinação para sua efetivação, mesmo sabendo dos desafios; necessita-se de políticas públicas de formação continuada presentes e efetivas para que seja superada a velha escola positivista, binária, a serviço do capital.

Nesse sentido ressalto que, por vezes as concepções dos sujeitos revelam o anseio por uma formação mais ampla, concreta e contextualizada, uma formação politécnica e omnilateral, como também ainda aparecem resquícios do tecnicismo, vinculado ao modelo de produção taylorista-fordista, próprio da tradição de escolas técnicas e CEFETs. Porém, as contradições abrem espaço para a discussão e se apresentam como passíveis de transformação, partindo do que o *campus* já possui: Proposta Pedagógica Institucional embasada na teoria crítica de currículo, quadro de docentes e equipe pedagógica altamente qualificado, boa estrutura física e material e com o desejo de avançar e superar obstáculos.

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho percorri um caminho que manifesta minha opção teórico-metodológica. Parto da materialidade da contextualização local, dos espaços em que as contradições se efetivam, para análise mais geral da reconstrução da histórica dualidade do ensino médio brasileiro, a discussão teórica, retomando ao concreto pensado a partir da análise do *locus* da pesquisa, dando ênfase às disputas que ocorrem quanto aos rumos institucionais, os avanços e os desafios na efetivação do currículo integrado.

O objetivo dessa pesquisa foi analisar como se efetiva o currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso, e que concepções de currículo integrado permeiam a prática desse curso. Nesse sentido, para compreender o currículo como prática pedagógica, analisei a sua dimensão prescritiva, na legislação, no Projeto Pedagógico Institucional, no Projeto Pedagógico do Curso, que explicitam as intenções, conteúdos e itinerários formativos e como o currículo adquire materialidade no planejamento dos professores e na prática de sala de aula, em sua dimensão real, em ação. As entrevistas possibilitaram captar nuances não relevadas durante o período de análise e observação.

Considerando as leituras realizadas, a análise da legislação curricular dos documentos oficiais, a observação e a análise das falas dos participantes, retomo as categorias mais recorrentes durante a pesquisa, que permitem algumas considerações:

- **Contradição** – As contradições no modelo de produção capitalista propiciam a ampliação das contradições e potencializa a resistência e a luta pela superação. Educadores de perspectiva socialista propõem como contraponto a integração de uma formação técnica e formação geral. O currículo vive a contradição entre atender às necessidades de melhoria das condições de vida e ao mesmo tempo não firmar a hegemonia do agronegócio e do capital, entre desenvolver conceitos de agroecologia, agricultura familiar, economia solidária em um contexto predominantemente de agronegócio. Nessa perspectiva, as políticas curriculares implementadas nos últimos dez anos têm avançado no sentido de definir nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução nº 4/2010), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 2/2012) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de

Nível Médio (Resolução nº 6/2012) como eixos articuladores e integradores do currículo: trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tendo trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Mas encontram como desafio, na atualidade política brasileira, projetos e programas de cunho capitalista neoliberal que ameaçam as conquistas da classe trabalhadora e de educadores socialistas.

- Totalidade – A escola, o curso e o currículo são partes de um todo, um contexto com sua dimensão histórica, social e econômica. O currículo do curso busca contemplar o contexto histórico, social, econômico e cultural, seja na composição da matriz curricular, com a oferta da disciplina de Extensão Rural, que contempla assuntos mais relacionados à essa diversidade, tais como: “As novas ruralidades: as populações tradicionais e o acesso à modernização agrícola; O desenvolvimento sustentável e a agroecologia; A dinâmica campo-cidade e a agricultura familiar; O associativismo e o acesso aos mercados” (IFMT, CAMPUS SORRISO, 2015, p. 94); seja na seleção das ementas das demais disciplinas do curso e na prática dos professores; seja de forma aberta, apresentando a cultura, criação de animais e tecnologias de modo a contemplar a diversidade de pequenas e grandes propriedades. Nesse aspecto, também destacamos a categoria contradição, travando embate e marcando resistência da agricultura familiar frente ao agronegócio na efetivação do currículo, de forma ainda tímida, mas insistente. A integração curricular, mesmo que em momentos pontuais, tem acontecido, seja entre disciplinas do núcleo técnico e núcleo comum, entre teoria e prática ou entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, sendo necessário ampliar o debate e implementar uma política de formação continuada que privilegie essa visão total do currículo.
- Relação teoria-prática –A concepção de currículo integrado presente nos documentos institucionais e nas falas dos sujeitos envolvidos se aproxima da concepção presente nas diretrizes, nos documentos oficiais e dos teóricos, no que se refere à interdisciplinaridade, à integração entre teoria e prática, entre formação geral e formação técnica e entre trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia. Contudo, a prática ainda encontra percalços devido à necessidade de diálogo e de formação, entre outros fatores como, por exemplo a falta de definição quanto a

organização metodológica, a integração curricular dos cursos, a distribuição da carga horária e a organização do trabalho docente.

- Formação omnilateral – A organização e construção do currículo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso, pauta-se na formação integral dos educandos, que prepare para trabalho, para o ensino superior e para serem cidadãos atuantes e transformadores da realidade. No entanto encontra dificuldades para colocar em prática essa proposta, devido à necessidade de aprofundamento dos conceitos de integração e das concepções curriculares e metodológicas.
- Relação educação geral, educação profissional e cidadania – O preparo para o trabalho e para prosseguimento nos estudos são vistos pelos participantes da pesquisa como pontos primordiais da formação do curso, sendo que a maioria dos estudantes vê a possibilidade de ingressar em um curso superior como prioritário na formação, mas não descartam a qualidade da preparação para o trabalho, priorizando na escolha da área a prosseguir estudos cursos ligados à agricultura e à pecuária. A cidadania aparece como importante, com a defesa de uma educação crítica e política, fato que também vem sendo ameaçado pela política brasileira atual.
- Politecnia – Os participantes da pesquisa demonstraram interesse em avançar para uma formação politécnica, com domínio do conhecimento da técnica, da ciência, da política e dos modos de produção. Assim a concepção de currículo integrado é a concepção possível para realizar a “travessia” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), e a que mais se aproxima da escola unitária de Gramsci e da formação politécnica e omnilateral de Marx e Engels, considerando a realidade social brasileira que impõe um ingresso precoce dos filhos dos trabalhadores no mundo do trabalho (RAMOS, 2010, p. 54).

O Projeto Pedagógico Institucional foi construído durante todo o ano de 2014 e teve sua aprovação pelo Conselho Superior do IFMT ao final do mesmo ano. O processo de construção do PPI contou com a participação da comunidade, desde o diagnóstico, nos debates nos *campi*, nas representações de todos os *campi*, de seções sindicais e de associações de servidores nas comissões de elaboração do documento, com sugestões de aperfeiçoamento até o final do processo. Foi um período de choque de concepções em defesa da manutenção do

modelo de formação de qualidade tradicional dos CEFETs e a busca de uma nova concepção de educação que forme para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para cidadania.

O documento traz uma visão progressista que coaduna com a perspectiva crítica de educação, no entanto, por ser uma instituição que carrega o peso da tradição centenária de formação técnica, ainda encontra contradições na efetivação da proposta, evidenciadas no Projeto Pedagógico de Curso e nas falas dos participantes da pesquisa

A organização do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT *Campus* Sorriso conseguiu avançar na efetivação do currículo integrado em aspectos relacionados à estrutura física e material, que possibilita atividades de integração, à existência de uma proposta pedagógica amparada em referencial teórico crítico, à experimentação, por parte dos docentes, de atividades e metodologias integradoras dos eixos trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia, por meio de projetos, temas, área ou disciplinas. Constatase que há, por parte dos educadores, o desejo de avançar, compreender e efetivar o currículo integrado.

Entre os principais desafios que se apresentam à prática pedagógica, desataca-se a necessidade de aprofundar na compreensão da concepção que embasa o currículo integrado, por meio de formação pedagógica continuada e coletiva, que permita a definição conjunta de uma organização curricular e metodológica, planejamento e prática.

Considero que o comprometimento de toda a equipe, mesmo agindo mais por intuição e baseados em suas próprias experiências do que embasados teoricamente, representa um importante contraponto nos embates contra hegemônicos do capital. Nesse sentido, a concepção de politecnia e de formação omnilateral tem ganhado espaço, sendo que poucos ainda conservam o discurso pela defesa da tradição tecnicista dos antigos CEFETs, talvez até inconscientemente, uma vez que a lógica da sociedade capitalista joga contra essa perspectiva, e devido à dificuldade de compreensão da proposta.

O IFMT *Campus* Sorriso se assume como instituição em processo de construção de sua identidade, de um currículo para o jovem da classe trabalhadora e, devido à proposta dos Institutos Federais de preparar para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania, a partir de um currículo que integra formação geral e formação profissional, tudo precisa ser construído, estudado e colocado em prática, sem a certeza de que se está trilhando o caminho certo.

Como fase de “travessia” para uma formação mais ampla, a indefinição quanto a uma concepção curricular e metodológica não pode ser vista como um aspecto negativo. Nessa fase, retomando Frigotto (2014), o que não se pode é perder de vista o direito do jovem ao desenvolvimento integral, em todas as áreas “do que é ser humano”. Para tal a escolha dessa organização, seja por temas, complexo, projetos, por área, ou mesmo por disciplina, deve estar embasada em teorias críticas do currículo, que concebem o estudante completo: intelectual, social, profissional, humana, política e culturalmente.

Embora o Brasil tenha avançado nas reformas curriculares e criado projetos e programas educacionais com fins de superar a histórica dualidade da educação escolar em que ou se formava para o trabalho ou para prosseguir nos estudos, ainda permanece o desafio de uma formação que dê conta de contemplar o contexto dos estudantes, preparar para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania, na perspectiva politécnica e omnilateral, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

A luta pela superação da concepção utilitarista do ensino médio e da educação profissional está posta como resistência ao capital. Coadunando com Freitas (2012), temos presente que as grandes vitórias conquistadas pelas forças populares, durante a crise do capitalismo mundial, foram forçadas concessões, efetuadas pelo capitalismo para o término da crise.

Crises econômicas são essenciais ao capital mas, segundo Freitas (2012), a mídia, manipulada pela *Nova Direita*, tende a ocultar a crise permanente do capitalismo. Crise essa que se inicia com a expansão, sem precedentes, do capitalismo, durante o período das duas grandes guerras e se arrasta até a atualidade, contraindo-se e expandindo-se como forma de manutenção do sistema, com algumas concessões à classe trabalhadora, quando isso lhe interessa.

No entanto sabemos que o campo do capital é um campo de contradições e de disputas, e a existência de contradições força a abertura de “brechas” ou concessões, uma delas, segundo Freitas (2012) é a necessidade de formação de um novo trabalhador, “acirrando a contradição educar/explorar”, e “quanto menos resistência houver, maior será o avanço das políticas neoliberais”.

Será necessário distinguir claramente o projeto capitalista do projeto progressista. Somente assim poderemos aproveitar as contradições do sistema capitalista, em benefício das classes populares, e evitar a ingenuidade e cooptação. [...] Contradição como possibilidade de luta sim; a “contradição” como justificativa da cooptação, não” (FREITAS, 2012, p. 128).

A crise capitalista se estende até os dias atuais, e direitos trabalhistas, de bem estar social e à educação, para as classes trabalhadoras, estão ameaçados. Isso é claramente demonstrado pelo atual governo, que submete à aprovação do Congresso Nacional Medidas Provisórias, Projetos de Lei e Emendas à Constituição que ferem e retrocedem nas conquistas alcançadas até aqui, como é o caso da PEC 241, da Reforma da Previdência, do PL 257, da MP 746 e do Projeto de Lei “Escola sem partido”, chamado por educadores progressistas de “Lei da mordaca”.

Esse pacote antissocial precariza o trabalho docente, despolitiza o ensino e empobrece o currículo, com uma flexibilidade na contramão da realidade atual, que exige cada vez mais uma visão crítica dos fatos. O conjunto de PECs torna impossível a educação integral de qualidade defendida por educadores progressistas e apresentada nessa dissertação. É um retrocesso, um retorno à escola dualista, pois dificulta o acesso das classes trabalhadoras, à educação básica e superior.

Freitas (2012) já previa esse momento em 1994, na primeira edição do livro “Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática”, quando afirmava que:

Com o interesse do capital pela educação algumas consequências podem ser hipotetizadas: a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”.

O momento atual brasileiro tem exigido enfrentamento, momento esse em que o movimento estudantil ressurgiu com força, com ocupação de mais de 1.200 escolas e institutos federais, além de 139 universidades em todo o país, se posicionando contra as reformas e medidas políticas neoliberais³⁸. Momento em que o direito constitucional de greve foi cerceado, fazendo a aplicação da lei de greve vigente no setor privado (Lei nº 7.783/89) também para o

³⁸<http://www.une.org.br/noticias/nota-da-ubes-une-e-anpg-sobre-adiamento-do-enem/>. Consulta realizada em 05/11/2016.

serviço público³⁹. Esse momento é desafiador, altamente educativo, pois a escola é terreno fértil das contradições, em que pensamentos entram em choque e, ao mesmo tempo que vivemos o marasmo e a perplexidade, ressurgem movimentos de resistência e a escola é encarada como local de luta.

Nesse sentido, seguindo os dizeres de Freitas (2012, p. 140), devemos “tomar essa proposta de forma radical e reivindicar a escola para aqueles que a fazem – em especial para os alunos e professores”, como forma de acirrar as contradições e aí sim, abrir “brechas” para uma batalha política e ideológica, que exige uma tomada de posição para conquistas mais profundas, para construção de um outro projeto de desenvolvimento e de educação para a emancipação social, política e humana. Não há como se pensar um currículo para a classe trabalhadora sem pensar nos meios de sobrevivência dessa classe e no processo histórico de sua formação.

Sei agora o seguinte: Todo homem dá sua vida pelo que ele acredita. Toda mulher dá sua vida pelo que ela acredita. Há pessoas que acreditam em pouco ou em nada e, ainda assim, dão suas vidas por esse pouco ou por esse nada. Tudo o que temos é a nossa vida, e a vivemos como acreditamos que devemos vivê-la [...] renunciar ao que se é e viver sem acreditar em nada é mais terrível do que morrer... (pensamento atribuído à Joana Darc)

³⁹ Decisão publicada no site do Supremo Tribunal Federal e
<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=328294>
<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=75355> .

REFERÊNCIAS

ANDRIONI, Ivonei. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do Campo em Mato Grosso: limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

APLLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. 2. reeimpr. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: por que? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 30 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 17 de julho de 2008.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1 (Ed. extra). Brasília, de 26 de junho de 2014, p. 1-7.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, de 26 de julho de 2004.

_____. Ministério da Educação. Parecer do CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 4 de setembro de 2012. p. 98.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/Setec, nov. 2007d.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 30 de dezembro de 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010, define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 31 de janeiro de 2012. p. 20.

_____. Ministério da Educação. Parecer do CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 25 de junho de 2012. p. 7.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 9 de setembro de 2012. p. 98.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 21 de setembro de 2012, p. 22.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral**. Caderno III. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Áreas de conhecimento e integração curricular**. Caderno IV. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa**. Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORTONCELLO, O. **Resgate Histórico do Município de Sorriso**. Cuiabá: Print Express, 2003.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106 – 127.

_____. O trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I.B.; LIMA, J. C. F. (org). **Dicionário de educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLASCO, 2005a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLASCO, 2005b.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLASCO, 2005c.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, Ivani C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente.** Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação. Niterói, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa Qualitativa.** 3. ed. São Paulo: Artmed Editora S. A., 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Materialismo histórico dialético. In: I Seminário de Pesquisa do Setor de Educação do MST, 2008, Luziânia. **Anais do I Seminário de Pesquisa MST.** Brasília: MST, 2008.

_____. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, Roseli Saete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In PISTRAK, M.M. **A escola-comuna.** Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 11. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

- _____. **A educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- _____. Educação Politécnica. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- _____. **Entrevista** concedida no Hotel Ucayali. Sinop, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 1991.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho, 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho, 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- IFMT, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Projeto de Desenvolvimento Institucional/ Projeto Pedagógico Institucional**. Mato Grosso: IFMT, 2014.
- _____. **Organização Didática do IFMT**. Mato Grosso: IFMT, 2014.
- IFMT CAMPUS SORRISO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio** – IFMT Campus Sorriso. Sorriso: IFMT, 2015.
- _____. **Manual do Estagiário**– IFMT Campus Sorriso. Sorriso: IFMT, 2013.
- KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizes de Mato Grosso (1909-1941)**. Cuiabá: CEFETMT, 2006.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **Pedagogia da fábrica.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Ubajara. Dinâmica regional do produto e do emprego no Brasil atual – Região Centro-Oeste. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Mapa da educação profissional e tecnológica:** experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília, DF: 2015. 292p.

LEITE, Sérgio P.; MEDEIROS, Leonilde S. de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LORD, Lucio. Trabalho, Educação e Cultura: considerações sobre o terceiro movimento de ocupação da Amazônia mato-grossense e formação da sociedade local. **ECS**, Sinop/MT, v.1, n.2, p.175-187, jul. /dez. 2011.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho:** contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo/; Cortez: Autores Associados, 1989.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Organização do Trabalho Pedagógico em Uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral.** Campinas. Editora RG, 2010.

_____. **Um Projeto Político-Pedagógico para a Escola do Campo.** Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/242199204_Um_projeto_politico-_pedaggico_para_a_escola_do_campo. Acesso em 05/07/2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Tradução OLIVEIRA, Newton Ramos de. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica.** Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** [Introdução de Jacob Gorender]; trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. Cap. 11-13. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**. Ano 23, Vol. 2, 2007.

_____. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: Defanti, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de nível médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, Brasília, 2012. São Paulo, 2012.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: A Mercantilização da Terra e da Escola**. (Tese de Doutorado). PPGEDU/UFRGS. 2009.

PICOLI, Fiorello. Mulheres e crianças vítimas da exploração no trabalho. In PICOLI, Fiorello. **Amazônia: pegadas na floresta – uma abordagem da superexploração no trabalho**. Sinop: Edição do autor, 2004d.

_____. A União entre o Estado e o Capital na colonização da Amazônia norte matogrossense. In: SOUZA, Edison Antônio de (org.). **Desenvolvimento regional: história, economia e meio ambiente**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Mapa da educação profissional e tecnológica**: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília, DF: 2015. 292p.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada de outro intitulado “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, produzido originalmente a partir da exposição no seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007 e que foi também cedido para publicação pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Nesta versão incorporamos aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. 2008. Disponível em http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf

_____. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. **Currículo e Avaliação no Ensino Médio**. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106 – 127.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Escola Unitária. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Concepção do Ensino Médio Integrado. Versão ampliada de outro intitulado “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, produzido originalmente a partir da exposição no seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007 e que foi também cedido para publicação pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Nesta versão incorporamos aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. 2008. Disponível em http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf

_____. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por Hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008.

_____. **Parecer da qualificação de mestrado.** UNEMAT, Cáceres, 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira:** a organização escolar. 21 ed. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução por Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **Trabalho e Educação:** Fundamentos Ontológicos e Históricos. Revista Brasileira de Educação v.12 n° 34 jan./abr. 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SHULGIN, Viktor N. V. **Rumo ao politecnismo.** Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOBRAL, Francisco José Montório. Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, (nov. 2009), Brasília: MEC, SETEC, 2009.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Trad. Leonel Vallandro. 7. ed. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Globo, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. 1. ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

VENDRAMINI, Célia R; MACHADO, Ilma F. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In VENDRAMINI, Célia R; MACHADO, Ilma F. (Orgs.). **Escola e movimento social:** a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZAMBRA, Elisandra Marisa; et al. A dinâmica do crescimento, distribuição de renda e desenvolvimento regional em Sorriso – MT (2010). **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. G&DR.v. 11, n. 3, p. 229-251, set-dez/2015, Taubaté, SP, Brasil.

ANEXO I

DETALHAMENTO DOS AMBIENTES INTERNOS DO IFMT *CAMPUS* SORRISO

DETALHAMENTO DOS AMBIENTES INTERNOS		
Ambiente	Numeração	Janelas/Portas
Auditório – 469,58 m ² com WCF e WCM.	Prédio próprio	2 portas 2,0 x 2,10 2 portas 1,6 x 2,10 2 Janelas 1,50 x 1,00
Saguão 142,00 m ²		1 porta 3,0 x 3,0
Laboratório 01 Informática (sala de áudio visual) 31,69 m ²	Prédio Biblioteca	----- ---
Biblioteca, videoteca e sala de estudos – 617,38 m ² Com WC Masculino e Feminino	Prédio próprio	10 Janelas 1,90 x 1,50 4 Janelas 1,50 x 1,00
Refeitório 202, 78 m ² com vestiário e WC / 8,0 m ²	Prédio próprio	2 Janelas 0,80 x 0,50 4 janelas 1,90 x 1,50
Pavimento Térreo		
DA – Térreo Secretaria/Registro / 30,80 m ²	Sala 01 Pavimento Térreo	2 janelas 1,80 x 1,00 2 Janelas 1,90 x 1,50
DA – Térreo T.I / 30,80 m ²	Sala 02 Pavimento Térreo	2 janelas 1,80 x 1,00 2 Janelas 1,90 x 1,50
DA – Térreo Sala coordenação do ensino médio e PROEJA / 30,80 m ²	Sala 03 Pavimento Térreo	2 janelas 1,80 x 1,00 2 Janelas 1,90 x 1,50
DA – Térreo Núcleo de Apoio ao educando / 25,94 m ²	Sala 04 Pavimento Térreo	2 Janelas 1,90 x 1,50
DA – Térreo Sala de Coordenação de Ensino Superior e Pós-Graduação / 30,79 m ²	Sala 05 Pavimento Térreo	2 Janelas 1,90 x 1,50
DA – Térreo Sala de Professores / 30,80 m ²	Sala 06 Pavimento Térreo	2 janelas 1,80 x 1,00 2 janelas 1,90 x 1,50
DA – Térreo Sala de Professores / 52,55 m ²	Sala 07 Pavimento Térreo	4 janelas 1,80 x 1,00 4 janelas 1,90 x 1,50
DA – Térreo Sala de Professores / 30,80 m ²	Sala 08 Pavimento Térreo	2 Janelas 1,90 x 1,50
DA – Térreo Departamento de Ensino / 26,23 m ²	Sala 09 Pavimento Térreo	2 janelas 1,90 x 1,50
DA – Arquivo Permanente / 7,05 m ²	Sala 10 Pavimento Térreo	2 Janelas 0,80 x 0,50
WCF / 30,80 m ²	Pavimento Térreo	2 janelas x 1,90 x 1,50
WCM / 30,80	Pavimento Térreo	2 janelas x 1,90 x 1,50
Pavimento Superior		
DA – Pavimento Superior / 1º pavto. Recursos Humanos / 30,80 m ²		2 janelas 1,80 x 1,00

	Sala 01 Pavimento Superior	2 janelas 1,90 x 1,50
DA – Pavimento Superior / 1º pavto. Sala de reuniões / 30,80 m ²	Sala 02 Pavimento Superior	2 janelas 1,80 x 1,00 2 janelas 1,90 x 1,50
DA – Pavimento Superior / 1º pavto NAPNE /Psicóloga/Assistente Social/ Tec. Libras/ PRONATEC/ MULHERES MIL / 30,80 m ²	Sala 03 Pavimento Superior	2 janelas 1,80 x 1,00 2 janelas 1,90 x 1,50
DA – Pavimento Superior / 1º pavto Extensão/ Pesquisa/ Produção / 30,80 m ²	Sala 04 Pavimento Superior	2 janelas 1,90 x 1,50
DA – Pavimento Superior / 1º pavto Direção Geral / 30,80 m ²	Sala 05 Pavimento Superior	2 janelas 1,90 x 1,50
DA – Pavimento Superior / 1º pavto DAP – Departamento de Administração e Planejamento	Sala 06 Pavimento Superior	6 janelas 1,80 x 1,00 6 janelas 1,90 x 1,50
DA – Pavimento Superior / 1º pavto DAP – Departamento de Administração e Planejamento / 94,30 m ² (2 salas juntas)	Sala 07 Pavimento Superior	
DA – Pavimento Gabinete e Jornalista / 45,26 m ²	Sala 08 Pavimento Superior	4 janelas 1,90 x 1,50
DA – Copa 4,58 m ²	Pavimento Superior	----- -----
WCF / 30,80 m ²	Pavimento Térreo	2 janelas x 1,90 x 1,50
WCM / 30,80	Pavimento Térreo	2 janelas x 1,90 x 1,50
DA – Arquivo Permanente / 7,05 m ²	Sala 10 Pavimento Térreo	2 Janelas 0,80 x 0,50
WCF / 29,59m ²	Pavimento Térreo	1 janela x 1,90 x 1,00
WCM / 29,59m ²	Pavimento Térreo	2 janelas x 1,90 x 1,00
Área de Circulação Interna 73,24 m ²	Pavimento Térreo	4 janelas 1,90 x 1,50
WCF / 21,96 m ²	Pavimento Térreo	1 janela x 1,90 x 1,50
WCM / 21,96 m ²	Pavimento Térreo	1 janela x 1,90 x 1,50
Sala de Apoio Áudio Visual / 44,83 m ²	Sala 01 Pavimento Térreo	3 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula/ 44,84 m ² 2º ano Curso Técnico em Alimentos/Matutino 2º ano Tecnologia em Produção Grãos/ Noturno	Sala 02 Pavimento Térreo	3 janelas 1,90 x 1,50
Laboratório 02 Química / 60,08 m ²	Sala 03 Pavimento Térreo	4 janelas 1,90 x 1,50
Área de Circulação Interna 17,61 m ²	Pavimento Térreo	1 janelas 1,90 x 1,50
Área de Circulação Interna 117,14 m ²	Pavimento Térreo	1 janelas 1,90 x 1,50

Sala de Aula / 39,86 m ² 3º ano Curso Técnico em Alimentos/Matutino 3º ano Tecnologia em Produção Grãos/ Noturno	Sala 04 Pavimento Térreo	3 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula / 52,99 m ² 1º ano Curso Técnico em Alimentos/Matutino 1º ano Tecnologia em Produção Grãos/ Noturno	Sala 05 Pavimento Térreo	4 janelas 1,90 x 1,50
Almoxarifado / 44,83 m ²	Sala 06 Pavimento Térreo	3 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula // 44,84 m ² 2º ano Curso Técnico em Alimentos/Matutino 2º ano Tecnologia em Gestão Ambiental/ Noturno	Sala 07 Pavimento Térreo	3 janelas 1,90 x 1,50
Laboratório 03 Microbiologia / 60,08 m ²	Sala 08 Pavimento Térreo	4 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula / 39,86 m ² 3º ano Curso Técnico em Alimentos/Matutino 3º ano Tecnologia em Gestão Ambiental/ Noturno	Sala 09 Pavimento Térreo	3 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula / 52,99 m ² 1º ano Curso Técnico em Alimentos/Matutino 1º ano Tecnologia em Tecnologia em Gestão Ambiental/ Noturno	Sala 10 Pavimento Térreo	4 janelas 1,90 x 1,50
Área de Circulação Interna 72,81 m ²	Pavimento Térreo	4 janelas 1,90 x 1,50
WCF / 21,96 m ²	Pavimento Térreo	1 janela x 1,90 x 1,50
WCM / 21,96 m ²	Pavimento Térreo	1 janela x 1,90 x 1,50
Área de Circulação Interna 17,61 m ²	Pavimento Térreo	1 janelas 1,90 x 1,50
Parede de Vidro fosso do elevador	Pavimento Térreo e Superior	5,0 m ²
Área de Circulação Interna 117,54 m ²	Pavimento Térreo	1 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula Técnico em Agropecuária / 39,86 m ²	Sala 01 Pavimento Superior	3 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula Técnico em Agropecuária / 39,86 m ²	Sala 02 Pavimento Superior	3 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula Técnico em Agropecuária/52,99m ²	Sala 03 Pavimento Superior	4 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula Curso de Agronomia / 39,86 m ²	Sala 04 Pavimento Superior	3 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula Curso de Agronomia /52,99 m ²	Sala 05 Pavimento Superior	4 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula Curso de Agronomia / 39,86 m ²	Sala 06 Pavimento Superior	3 janelas 1,90 x 1,50

Sala de Aula Curso de Agronomia / 39,86 m ²	Sala 07 Pavimento Superior	3 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula Técnico em Agropecuária /52,99 m ²	Sala 08 Pavimento Superior	4 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula Curso de Agronomia / 39,86 m ²	Sala 09 Pavimento Superior	3 janelas 1,90 x 1,50
Sala de Aula Curso de Agronomia /52,99 m ²	Sala 10 Pavimento Superior	4 janelas 1,90 x 1,50

APÊNDICE I

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

SALA DE AULA E LABORATÓRIO:

- a) Estrutura física;
- b) Metodologia e quais recursos utilizados na aula;
- c) Relação/integração entre teoria e prática, entre trabalho/ ciência e cultura, entre educação geral e educação profissional e entre as disciplinas;
- d) Participação e organização dos estudantes;
- e) Contextualização do conteúdo trabalhado.

AULA CAMPO

- a) Local, preparação, transporte e infraestrutura;
- b) Metodologia utilizada;
- c) Relação/integração entre teoria e prática, entre trabalho/ ciência e cultura, entre educação geral e educação profissional e entre as disciplinas;
- d) Participação/ organização dos estudantes;
- e) Contextualização do conteúdo trabalhado.

REUNIÕES PEDAGÓGICAS

- a) Participantes;
- b) Pauta e assuntos abordados;
- c) Participação/organização;
- d) Encaminhamentos.

OUTROS AMBIENTES (COTIDIANO)

- a) Condições estruturais do IFMT estão disponíveis para a concretização da proposta de integração curricular;
- b) Organização da rotina escolar;
- c) Organização dos estudantes;
- d) Organização dos docentes.

APÊNDICE II

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Roteiro de Entrevista para os professores

- 1) Como é estruturado o currículo do curso e da disciplina?
- 2) Você participou na construção do Projeto Pedagógico do Curso e do Currículo?
- 3) O que entende por Currículo Integrado?
- 4) Há integração entre teoria e prática, entre trabalho/ ciência e cultura, entre educação geral e educação profissional e entre as disciplinas?
- 5) Como é realizado o planejamento? Como ocorre na prática?
- 6) Conhece quem são os/as estudantes? De onde vêm e o que desejam com o curso: (ingressar em cursos superior ou no trabalho)?
- 7) Como é contemplado o contexto social, econômico e cultural, a realidade e perspectivas dos/as estudantes no currículo do curso e da disciplina?
- 8) Como são trabalhadas as questões relacionadas à responsabilidade ambiental, à produção de alimentos saudáveis, aos defensivos agrícolas, à agricultura familiar, à agroecologia?
- 9) O currículo proposto possibilita ingressar em cursos superiores e no mundo do trabalho? O que é priorizado? Há como conciliar?
- 10) Considera importante a formação continuada dos/as docentes? Em que sentido?
- 11) Quais os avanços e quais as principais dificuldades com relação à integração curricular?
- 12) Como é a participação dos docentes nas tomadas de decisões no Campus (Colegiados, Conselhos, Comissões, Sindicato)?

Roteiro de Entrevista para os estudantes

- 1) De onde vêm e o que desejam com o curso: (ingressar em cursos superior ou no trabalho)? Por que escolheu essa escola/ esse curso?
- 2) Você participou na construção do Projeto Pedagógico do Curso e do Currículo?

- 3) O que entende por Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?
- 4) O que você considera mais importante no curso?
- 5) Algum aspecto é priorizado, em relação a outros, no curso e nas disciplinas?
Como?
- 6) É contemplado o contexto local, a realidade e perspectivas dos/as estudantes, no curso e nas disciplinas?
- 7) Como é a integração entre teoria e prática, entre trabalho/ ciência e cultura, entre o ensino médio e educação profissional e entre as disciplinas? Em que momentos você percebe maior integração?
- 8) O curso possibilita ingressar em cursos superiores e no mundo do trabalho?
Como?
- 9) Quais as principais dificuldades com relação ao curso?
- 10) Como os/as estudantes se organizam?
- 11) Como é a participação dos discentes nas tomadas de decisões no *Campus* (Colegiados, Conselhos, Comissões, Grêmio)?

Roteiro de Entrevista para os gestores e equipe pedagógica

- 1) Como a instituição e o campus se organizam com relação ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?
- 2) Como é a formação continuada dos/as docentes? Como se organizam?
- 3) Como é a organização dos/as estudantes?
- 4) Como foi o construído o Projeto Pedagógico e o Currículo do Curso? Quem participou?
- 5) Como é estruturado o currículo do curso?
- 6) Como é contemplado o contexto social, econômico e cultural, a realidade e perspectivas dos/as estudantes quem são os/as estudantes? De onde vêm e o que desejam com o curso: (ingressar em cursos superior ou no trabalho)?
- 7) Há integração entre teoria e prática, entre trabalho/ ciência e cultura, entre educação geral e educação profissional e entre as disciplinas?
- 8) Como é realizado o planejamento das aulas e atividades do curso? Como ocorre na prática?
- 9) O currículo proposto possibilita ingressar em cursos superiores e no mundo do trabalho? O que é priorizado? Há como conciliar?

- 10) Quais os avanços e quais as principais dificuldades do Campus e do Curso relação à integração curricular?
- 11) Como são tomadas as decisões no Campus (Colegiados, Conselhos, Comissões, Sindicato)?
- 12) Como é o processo de atribuição de aulas docentes?
- 13) Como é feito o planejamento para execução do orçamento do Campus?