

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO  
CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM  
AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS  
GERAIS - *CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA***

**VILMA MÁRCIA GONÇALVES OLIVEIRA DUMONT**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO  
CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM  
AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS -  
CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA**

**VILMA MÁRCIA GONÇALVES OLIVEIRA DUMONT**

*Sob a Orientação da Professora*

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Adriana Alves Fernandes Costa**

*e Coorientação do Professor*

**Prof<sup>º</sup>. Dr. Armando Horta Dumont**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ**  
**Junho de 2019**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D893e DUMONT , VILMA MÁRCIA GONÇALVES OLIVEIRA , 1964-  
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO  
CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA  
DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS SÃO  
JOÃO EVANGELISTA / VILMA MÁRCIA GONÇALVES OLIVEIRA  
DUMONT . - Seropédica, 2019.  
116 f. : il.

Orientadora: Adriana Alves Fernandes Costa ,  
Coorientador: Armando Horta Dumont.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2019.

1. Currículo Integrado. 2. Instituto Federal. 3.  
Curso Técnico em Agropecuária. I. Costa , Adriana  
Alves Fernandes , 1978-, orient. II. Dumont, Armando  
Horta , 1962-, coorient. III Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA. IV. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**VILMA MÁRCIA GONÇALVES OLIVEIRA DUMONT**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17/06/2019

---

Armando Horta Dumont, Prof. Dr. IFMG

---

Miriam Morelli Lima, Profa. Dra. UFRRJ

---

Marcela Tavares de Mello, Profa Dra UFF

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas, aos meus filhos Sara e Samuel, meus melhores e maiores presentes. Ao meu companheiro Armando, pessoa com quem amo partilhar a vida. Aos meus pais Vicente e Vera, minhas irmãs Verenice, Veilza e Viviane que muito fizeram e fazem por mim!

“As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade.”

Victor Hugo (1802 – 1885)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus acima de tudo.

Ao meu pai (*in-memoriam*).

A minha mãe pelas orações e apoio incondicional.

A minhas irmãs pelo companheirismo e torcida, sempre.

A minha Orientadora, Professora Adriana Alves Fernandes Costa, pelo carinho e pela mão sempre apertada à minha nessa jornada.

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

Ao IFMG e UFRRJ pela oportunidade.

Aos sujeitos dessa pesquisa por compartilharem suas memórias.

Ao meu companheiro Armando pela Coorientação e presença em todos os momentos.

Aos meus filhos Sara e Samuel, meus amores, a razão de tudo.

## RESUMO

DUMONT, Vilma Márcia Gonçalves Oliveira. **Um estudo sobre o processo de construção do currículo integrado do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais - campus São João Evangelista** Seropédica, RJ. 2019, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2019.

O presente trabalho apresenta um estudo sobre o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista. Assim, o objetivo principal da investigação foi identificar e analisar o processo de desenvolvimento do Currículo do referido curso, entre os anos de 2008 e 2016. Configurou-se como uma pesquisa de base empírica e de caráter predominantemente qualitativo. A escolha do marco temporal citado teve como critério a compreensão de que nesse período, mudanças importantes aconteceram com a criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei Nº 11.892/98. A produção de dados foi realizada por meio do seguinte percurso metodológico: através da Análise Documental, sendo que os principais documentos utilizados foram: Atas do Colegiado do curso, Projetos Pedagógicos, Atas de Reuniões Pedagógicas, Atas de Reuniões da Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico e Direção de Ensino e documentos de registros do curso. Além desse instrumento também realizou-se entrevistas semiestruturadas com quatro docentes do curso, tendo como critério de seleção de participantes aqueles que ingressaram no Campus antes de 2008. As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas. O instrumento de análise dos dados utilizado foi o Paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989). Acredita-se que foi possível elucidar, através dessa investigação, minúcias das situações que determinaram o currículo do curso entre os anos de 2008 - 2016 e contribuir com análises que sugeriram possíveis alterações no contexto de atuação dessa pesquisadora. Diante da análise dos dados obtidos acredita-se que a construção do currículo do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG/SJE permaneceu, no período analisado, com uma dualidade estrutural entre a educação básica e a educação profissional.

**Palavras-chave:** Currículo Integrado; Instituto Federal; Curso Técnico em Agropecuária.



## ABSTRACT

DUMONT, Vilma Márcia Gonçalves Oliveira. **A study on the process of construction of the integrated curriculum of the agricultural technical course of the Federal Institute of Minas Gerais - São João Evangelista campus.** Seropédica, RJ. 2019, 116p. Dissertation (Master in Agricultural Education) - Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro. 2012.

The present work presents a study about the process of construction of the Integrated Curriculum of the Technical Course in Agropecuária of the Federal Institute of Minas Gerais - São João Evangelista Campus. Thus, the main objective of the research was to identify and analyze the curriculum development process of this course, between the years of 2008 and 2016. It was set up as an empirical and predominantly qualitative research. The choice of time frame was based on the understanding that during this period important changes took place with the creation of the Federal Network of Professional Scientific and Technological Education and the creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology through Law No. 11,892 / 98. The production of data was done through two methodological forms: the first was through Documentary Analysis, and the main documents used were: Colegiado do Minutes of the course, Pedagogical Projects, Minutes of Pedagogical Meetings, Minutes of Meetings of the General Coordination High School and Technical and Teaching Direction and course records documents. In addition to this instrument, semi-structured interviews were also carried out with four lecturers of the course, having as a criterion for selecting participants those who entered the Campus before 2008. The interviews were audio-taped and later transcribed. The instrument of data analysis used was the Indicator Paradigm, proposed by Ginzburg (1989). It is believed that it was possible to elucidate, through this investigation, details of the situations that determined the curriculum of the course between the years 2008 - 2016 and contribute with analyzes that suggested possible changes in the context of this researcher's performance. In the analysis of the data obtained, it is believed that the construction of the curriculum of the Agricultural Technical Course of the IFMG / SJE remained, during the analyzed period, with a structural duality between basic education and professional education.

**Keywords:** Integrated Curriculum; Federal Institute; Technical Course in Agriculture.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AMEC	Associação de Investidores no Mercado de Capitais
APL	Arranjo Produtivo Local
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CCTA	Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CH	Carga horária
CGEMT	Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMEP	Comitê de ética e Pesquisa
CREA	Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CTA	Curso Técnico em Agropecuária
DDE	Departamento de Desenvolvimento Educacional
DPFP	Departamento de Planejamento Físico e Projetos
EaD	Educação à distância
EAFSJE	Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista
EM	Ensino médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMG-SJE	Instituto Federal de Minas Gerais Campus São João Evangelista
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Matriz Curricular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PI	Lei de Diretrizes e Bases

PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SJE	São João Evangelista
TA	Técnico em Agropecuária
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Evolução da Mancha Urbana de SJE, 1986, 1997, 2007 e 2016.....	7
---	---

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela I:</b> Categorias de análise-Análise documental. ....	49
<b>Tabela II:</b> Relação dos documentos coletados no trabalho de pesquisa, 2008 a 2016.....	49
<b>Tabela III:</b> Categorias de análise-Entrevista semiestruturada.....	63
<b>Tabela IV:</b> Relação de entrevistados no trabalho de pesquisa. ....	64

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
1.1	Objetivo Geral: .....	8
1.2	Objetivos Específicos .....	8
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO I O CURRÍCULO</b> .....	<b>9</b>
2.1	Historicizando o Currículo .....	9
2.2	Conceituando o Currículo.....	12
2.3	Conceituando Currículo Integrado .....	20
2.4	O Currículo Integrado no curso Técnico em Agropecuária .....	26
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO II O CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA</b>	<b>30</b>
3.1	O início do ensino profissionalizante .....	30
3.2	A regulamentação da Educação Profissional.....	31
3.3	Reformas Educacionais que aprofundam a dualidade dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Brasil. ....	32
3.4	A oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação.....	40
3.5	A Educação Agrícola de nível técnico: do discurso oficial à realidade .....	42
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO III CAPÍULO METODOLÓGICO</b> .....	<b>44</b>
4.1	Metodologia de análise dos dados: Paradigma Indiciário de análise de dados .....	46
4.2	O material analisado .....	48
4.3	Levantamento de dados da análise documental.....	50
4.4	Entrevista semiestruturada.....	63
4.5	Levantamento de dados da entrevista semiestruturada.....	64
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>73</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>79</b>
<b>7</b>	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>88</b>
	<b>Apêndice A</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevista Semiestruturada) ...	89
	<b>Apêndice B</b> - Roteiro de Entrevista com Professores do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMG-SJE.....	92
	<b>Apêndice C</b> - Termo de Anuência .....	93
	<b>Apêndice D</b> - Termo de Assentimento .....	96
	<b>Apêndice E</b> - Ficha de Identificação dos Entrevistados .....	99
<b>8</b>	<b>ANEXOS</b> .....	<b>101</b>
	<b>Anexo A</b> - Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMG-SJE	102
	<b>Anexo B</b> – Matriz Curricular/2008 .....	106
	<b>Anexo C</b> – Matriz Curricular/2011 .....	108
	<b>Anexo D</b> – Matriz Curricular/2015 .....	111
	<b>Anexo E</b> – Matriz Curricular/2016 .....	113

# 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada é fruto de uma inquietação dessa profissional que há, pelo menos duas décadas, trabalha como professora e pedagoga. A experiência adquirida e os desafios enfrentados à frente da educação básica contribuíram para que fosse desenvolvido meu perfil profissional e hoje essa experiência é fundamental para as atividades que desenvolvo com os Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Minas Gerais, no *Campus* da cidade de São João Evangelista, IFMG-SJE.

A oportunidade de compor a Equipe Pedagógica de uma instituição de ensino que exerce influência regional despertou em mim o desejo de pesquisar sobre aspectos específicos dos cursos técnicos ofertados pelo referido *Campus*, especialmente o currículo, pois esse se constitui objeto recorrente de atenção e trabalho.

Brevemente ressalto que o Instituto em que atuo possui uma historicidade que pretendo sinalizar, visto que essa investigação preocupou-se com o olhar processual das ações que aconteceram nesse espaço educativo. À vista disso, enfatizo que nosso *Campus*, chamado inicialmente de Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG “Nelson de Senna” - EAFSJE-MG tem sua origem a partir de 25 de outubro de 1951, quando foi instalado no município de São João Evangelista-MG.

A partir dessa data verifica-se que a expansão do município está atrelada à construção e transformações sofridas pela escola, como concluiu Puglia (2017) em sua pesquisa:

A presente pesquisa trouxe informações interessantes sobre a história e o desenvolvimento urbano do distrito sede de São João Evangelista. De acordo com o IBGE, a cidade surgiu a partir da instalação de uma fazenda, algo comum em outros diversos municípios do estado de Minas Gerais. Vários eventos ocorreram ao longo do tempo e influenciaram diretamente na expansão da mancha urbana do município. Dentre os eventos, destacam-se a construção da Escola de Iniciação Agrícola de SJE em 1951 e a transformação desta escola em Instituto Federal de Minas Gerais em 2008. Estes fatos atraíram recursos humanos e econômicos influenciando diretamente na construção de novas vias e edificações, consequentemente forçando a expansão da cidade. (PUGLIA, 2017, p. 10).

A importância do *Campus* para o município e seu entorno é expressiva e está definida na sua missão: “Consolidar-se como um Centro de Educação, promovendo o desenvolvimento humano e contribuindo para o progresso”, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária/2015.

Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a então Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* São João Evangelista (IFMG-SJE).

No sentido de atender ao que preconiza a lei de criação dos Institutos Federais, o IFMG-SJE, além de ofertar educação profissional técnica de nível médio através dos cursos Técnicos Integrados em Informática, Agrimensura, Nutrição e Dietética e Agropecuária, o IFMG-SJE oferta, também, cursos de graduação em Agronomia, Administração de Empresas, Engenharia Florestal, Sistemas de Informação e Licenciatura em Matemática e Biologia.

Considerando-se a localização do *Campus* São João Evangelista, observa-se que o mesmo está inserido na bacia do Rio Suaçuí – Minas Gerais, região de topografia montanhosa, solos de fertilidade média com grande potencial hidrográfico. A estrutura fundiária é organizada de pequenas e médias propriedades. O Arranjo Produtivo Local (APL)

sustenta-se sobre a agropecuária de natureza familiar. Destaca-se a exploração da bovinocultura de leite, suínos, aves, abelhas e equinos. Na agricultura o destaque é o cultivo de eucaliptos, milho, feijão, amendoim, banana e café.

Nesse contexto, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC/2015 salienta que o IFMG - *Campus* São João Evangelista, através do Curso Técnico em Agropecuária, apoiado no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, fomenta o desenvolvimento regional e completa como princípio:

Qualificar, filhos de produtores, que retornam às propriedades e promovem a mudança no paradigma da produção, na força de trabalho requerida nas empresas rurais, nas agências de assistência técnica e estimulam o empreendedorismo no agronegócio regional. (IFMG, 2015, p. 41).

Segundo o documento, o Curso Técnico em Agropecuária foi o primeiro curso técnico da instituição, criado em 1971. O mesmo, desde sua criação, recebe estudantes de várias regiões, exercendo uma expressiva influência no Vale do Rio Doce, Vale do Mucuri e Vale do Jequitinhonha, além do norte de Minas Gerais, sul da Bahia e outras regiões do estado.

A proposta curricular do Curso Técnico em Agropecuária apresenta a concepção de uma formação técnica que indica a “articulação” entre a educação profissional e os demais níveis de ensino da educação nacional. O documento enfatiza o trabalho, cultura, ciência e tecnologia como princípios que devem transversalizar o trabalho educacional considerando as especificidades locais e regionais em consonância com os moldes da legislação vigente.

O Curso Técnico em Agropecuária, segundo o PPC/2015, proporcionará ao aluno:

Uma perspectiva de totalidade, onde os conteúdos das disciplinas serão contextualizados, conforme visão sistêmica do processo produtivo. Isto significa recuperar a importância de trabalhar com os alunos os fundamentos científicos - tecnológicos presentes nas disciplinas da Base Nacional Comum (Ensino Médio) de forma integrada às disciplinas da Formação Profissional, evitando a compartimentalização na construção do conhecimento. (IFMG, 2015, p. 47).

Propõe-se uma formação na qual a teoria e a prática (enquanto elementos indissociáveis) possibilitem que os conteúdos não tenham um fim em si mesmos, uma vez que se constituem na apropriação da realidade social do homem. Esse é um princípio que visa fomentar o trabalho integrado dentro do curso.

Diante das imposições postas pelo agronegócio para o país, e, em contraposição, à implementação de práticas agrícolas sustentáveis, considerando-se os pequenos, médios e grandes produtores, é urgente que as instituições de ensino reflitam sobre o perfil dos profissionais que formam e, em nosso caso, se faz relevante pensar a configuração formativa dos futuros Técnicos Agrícolas para os setores da industrialização/processamento e comercialização da produção, além de estimular o processo organizativo de cooperação e associativismo.

Segundo o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a integração entre ensino médio e educação profissional consiste:

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho), que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. Nisso se assenta a integração entre ensino médio e educação profissional, garantindo-se uma base unitária de formação geral, gerar possibilidades de formações específicas. Para que a integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio constitua-se em política pública educacional é necessário que essa assumida uma amplitude nacional na perspectiva de



que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro. (MEC, 2007, p. 47).

O PPC do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista/2015 define o perfil do egresso como:

[...] um profissional consciente da responsabilidade que sua formação lhe confere, tendo competência e responsabilidade técnica em sua área de atuação profissional, fundamentada num comportamento ético e atualizado... Tem como premissa básica, no âmbito do resultado de seu trabalho, elevar a produtividade com qualidade e seguridade, embasado em parâmetros sociais e ecologicamente sustentáveis. (IFMG, 2015, p. 49).

Considerando-se as estratégias de realização da interdisciplinaridade e integração, o PPC/2015 do curso atribui a essas formas de organização do trabalho pedagógico uma grande importância para que os cursos técnicos alcancem sua meta de integralização da educação e afirma:

A proposta de integração do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, alternativa constante do Decreto n. 5.154/04, possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador. (IFMG, 2015, p. 65).

A formação para o trabalho como princípio educativo reside, segundo Gramsci (1977, p. 1547), na preparação profissional que forme o jovem como pessoa “[...] capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Assim, é necessário provocar uma formação para a mudança nos educandos, e não apenas no modo de pensar, mas também no modo ser em sociedade, refletindo no/sobre o conjunto das relações sociais.

Considerando-se a necessidade de formar o trabalhador, o IFMG designou, para os *Campi* que o compõem, um trabalho com o foco voltado para a educação, pesquisa, extensão, como preconiza o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018). Este prevê a missão de “Educar e qualificar pessoas para serem cidadãos (ãs) críticos (as), criativos (as), responsáveis e capazes de atuar na transformação da sociedade” (PDI, 2014-2018, p.23).

O trabalho que se propõe para os cursos busca pautar-se na formação do sujeito, fazer a mediação entre o conhecimento existente no mundo e seus saberes bem como as possibilidades de dinamização dessa relação, tendo em vista a formação integral dos educandos.

Segundo o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica considera-se a construção curricular como um aporte para um ensino integrado:

Defendemos aqui a formação integral, plena, completa. Isso não pressupõe, entretanto, que se possa ensinar e aprender “tudo”. A questão é: como podemos proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo da formação integrada? A resposta a tais perguntas implica buscar relacionar partes e totalidade. (MEC, 2007, p. 49).

Sabe-se que a tarefa de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional é um desafio real e contínuo que requer a superação das práticas consolidadas que visam priorizar a preparação para o trabalho em detrimento da educação integral do educando.

Baseada em uma concepção estreita de currículo, a prática tem nos mostrado que quando se propõe inovar a escola, automaticamente, mudam-se as matrizes curriculares dos cursos, os conteúdos e carga horária das disciplinas. Tais mudanças acontecem sem considerar o sistema educativo como um todo, ou seja, suas relações internas, organização e práticas diversas dos agentes da ação educativa.

A concepção de valorização da ação pedagógica e das relações internas das instituições de ensino, segundo Vicentini (2006), está relacionada ao sentido de que essa valorização deve ser considerada com vistas na aproximação entre quem planeja as reformas educacionais e quem as pratica cotidianamente, bem como sob um prisma formativo em constante desenvolvimento:

O pensar sobre a prática também se caracteriza como sendo fundamental, porém não mais com os olhos voltados somente para a profissionalização ou atualização técnica, como mencionamos anteriormente, mas à procura da valorização desta prática entendida em seu contexto particular, histórico. O almejo é dirigido à superação do distanciamento entre grupos que pensam e determinam ações e outros que, simplesmente, executam. (VICENTINI, 2006, p. 58).

Analisando o histórico do contexto escolar nacional, verifica-se que não é por acaso que as reformas de currículos estão sempre acompanhando as políticas governamentais e também os sistemas de avaliação educacional propostos pelo governo, tais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, Prova Brasil e Provinha Brasil. Pacheco (2005, p. 36), acerca das políticas educativas inovadoras e dos Sistemas de avaliação educacional, questiona: “Perante os resultados de relatórios internacionais, de exames nacionais e de listas de seriação de escolas, por exemplo, será que perspectivamos do mesmo modo o currículo”?

Diante do questionamento de Pacheco (2005), infere-se que o currículo ao longo da sua história e desenvolvimento, configura-se como objeto de disputa de interesses governamentais transitórios, projetos político/sociais e avaliações nacionais e internacionais em larga escala. Ao se conhecer os relatórios das avaliações aplicadas à educação básica brasileira e a classificação das escolas segundo escalas de resultados internacionais, permanece a reflexão de que os objetivos e caminhos trilhados no interior das escolas brasileiras podem não ser os mesmos idealizados pelos órgãos internacionais investidores e também pelos pensadores das políticas educacionais brasileiras. São estes os órgãos internacionais que comumente são patrocinadores das reformas curriculares e avaliações dos alunos: as Organizações das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM).

Um olhar mais próximo, desta pesquisadora, sobre as instituições de ensino do país mostra que, para além de mudanças em matrizes curriculares e duração de cursos, há uma série aspectos distintos que colocam em declínio ou em xeque toda política de mudança proposta. Observa-se que há outros elementos relevantes no interior das instituições de ensino que carecem de intervenção/melhoria imediata, tais como: estrutura física, equipamentos, bibliotecas, salários de docentes, materiais básicos de consumo, número de vagas, as especificidades de cada instituição de ensino. São esses os assuntos frequentes na pauta das discussões das reuniões pedagógicas juntamente com a necessidade do oferecimento de uma educação integral e de qualidade.

Diante da necessidade de se intensificar as discussões sobre as necessidades das escolas como um todo e considerando-se a discussão proposta nessa pesquisa sobre currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, Moreira (1997) aponta duas distinções no currículo: o que é transmitido implicitamente, através das ações cotidianas das escolas e órgão reguladores; e o formal que está definido nos Projetos Pedagógicos, Resoluções, Diretrizes, matrizes curriculares. Na visão desse autor, o currículo é um artefato social que pode propiciar controles sociais, lutas ideológicas e políticas, provocadoras de mudanças sociais.

Nesse cenário educacional, merece destaque a questão da construção curricular. Arroyo (2006), diante desse cenário faz os questionamentos: Como ficam os currículos? Como são tratados os conteúdos? Os conteúdos são redefinidos ao inovarmos a escola? A concepção de currículo se amplia? Essas experiências começam construindo uma nova proposta curricular? Esses pontos parecem fundamentais se pretendemos conhecer as práticas, os rituais, tempos, espaços, relações e estratégias cotidianas de um ambiente escolar.

Considerando-se as reflexões cotidianas a respeito dos currículos do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, as discussões nas reuniões pedagógicas a respeito da qualidade dos profissionais formados e principalmente diante do trabalho pouco integrado que foi desenvolvido entre as disciplinas, realizou-se a pesquisa intitulada: “Um estudo sobre o processo de construção do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* São João Evangelista.” Pesquisar sobre a trajetória da construção do Currículo foi reconstruir uma versão da história do curso a partir de vários olhares, foi analisar documentos e estabelecer relações e correlações no sentido de conhecer influências passadas e reconstruir uma rede de significados para o presente.

Diante disso, ressalta-se que a atuação no Departamento de Ensino do Campus e a responsabilidade pelo acompanhamento pedagógico do curso analisado determinou meu interesse pelas discussões sobre o currículo proposto para o curso.

Enfatizo ainda que as ações pedagógicas que são desenvolvidas têm procurado estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que orienta para um currículo de base nacional comum para o ensino fundamental e médio:<sup>1</sup>

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho.

Analisando o artigo, tem-se a ideia de que as diretrizes definidas para a constituição dos currículos escolares devem organizar as funções do ensino e que seus elementos devem refletir, sobretudo, o interesse coletivo.

Nesse sentido, defende-se que é partindo do conhecimento das necessidades dos estudantes, ao qual o currículo vai servir, que se chega a um objetivo comum: o sujeito que se pretende formar.

---

<sup>1</sup>Sob a BNC, as disciplinas estão agrupadas nas Áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. A PD conta com a disciplina de Língua Estrangeira/Inglês, ao passo que a BT é composta pelas disciplinas de formação específica. Fora dessas bases, o estágio profissional supervisionado tem sua carga horária dividida em 100h (cem horas) na segunda série e 60h (sessenta horas) na terceira série.

Acredita-se que, ao conhecermos a trajetória da constituição do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária, após o período de transição da Escola Agrotécnica Federal para Instituto Federal de Minas Gerais, estivemos diante de situações de ensino reveladoras, vivenciadas dentro e fora das salas de aula. Essas relações de autoridade, espacial, temporal, implícitas ou explícitas, nos mostraram indícios de situações constituídas a partir dos componentes curriculares definidos para o curso.

Esta investigação elucidou e analisou fatores que serviram de base e ou interferiram na constituição do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária do Campus entre os anos de 2008 e 2016. Procurou-se, também, compreender as situações que contribuíram para que o currículo que hoje se vivencia no Curso Técnico em Agropecuária esteja organizado de forma a ser objeto de questionamentos constantes por parte de professores, estudantes e equipe pedagógica. Destaco que, frequentemente, durante as reuniões do Colegiado do curso, reuniões com líderes de turmas e Conselhos de classe, o tema currículo foi alvo de calorosas discussões que circulam entre o porquê da matriz curricular ser constituída de uma excessiva carga horária, falta de integração entre as disciplinas e perfil do estudante egresso.

Além da análise documental, também se realizaram entrevistas semiestruturadas com quatro docentes do curso, tendo como critério aqueles que ingressaram no Campus antes de 2008. Acredita-se que esse grupo de docentes participou da execução das demandas que surgiram em função da criação dos IFEs. O marco temporal definido para a pesquisa justifica-se pela instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Foi nesse ano que a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, instituição que abrigou a pesquisa, foi autorizada a ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; ano em que uma nova forma de gestão e educação foi definida para o Campus. O ano de 2016, final do marco temporal, foi definido por fechar um ciclo de oito anos de atividades educativas orientadas por políticas internas e externas à instituição com ênfase no crescimento da oferta de novos cursos, efetivação de servidores docentes e técnicos administrativos, construção de salas de aulas e laboratórios, reformulação de Projetos Pedagógicos e Planos de Desenvolvimento Institucional.

Segundo Puglia (2017),

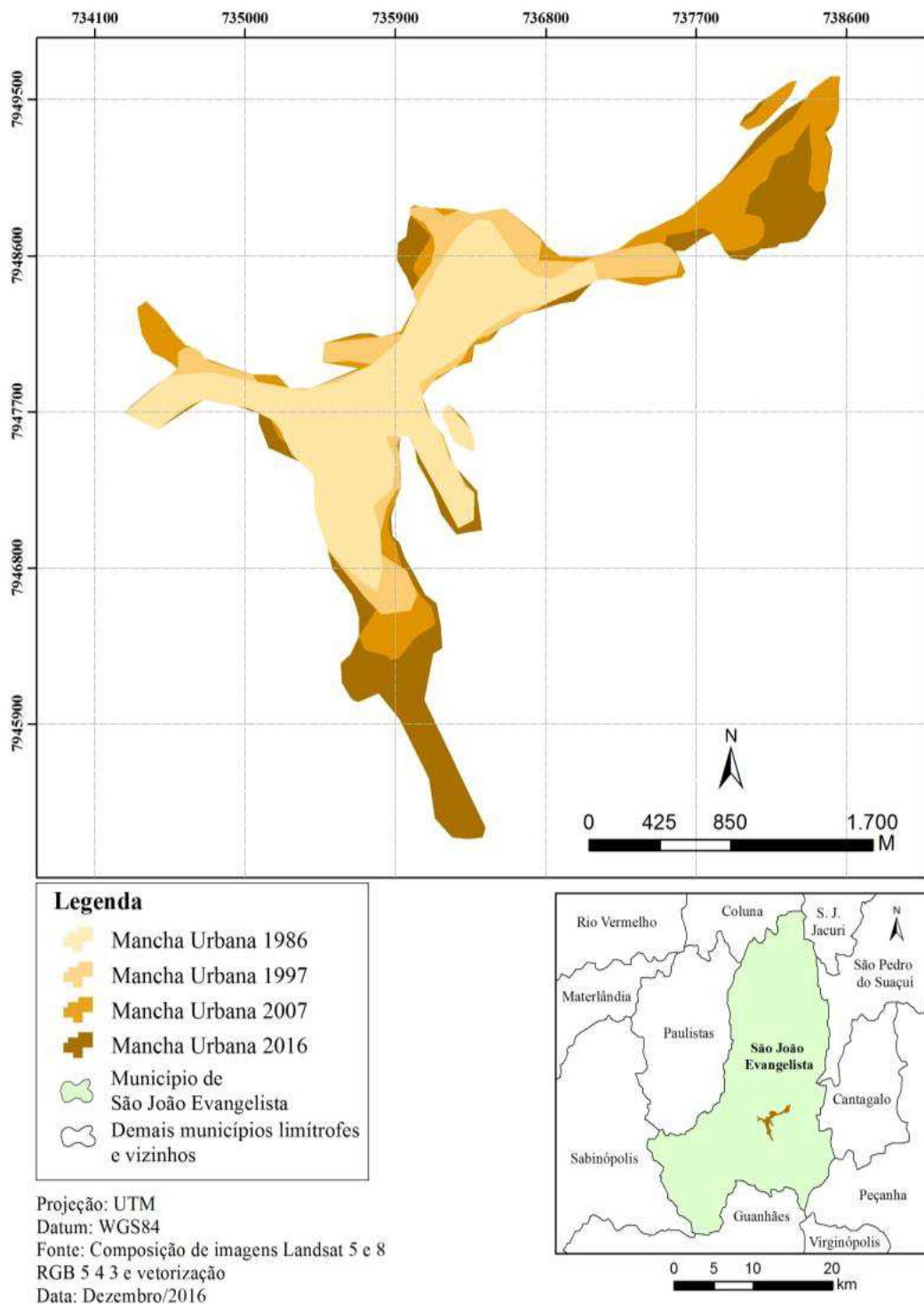
Em 2008, seguindo as políticas públicas do governo federal voltadas para a educação, a antiga Escola Agrícola Federal transforma-se em Instituto Federal de Minas Gerais, campus São João Evangelista (IFMG-SJE). Este evento propiciou diversas especulações entre os habitantes da cidade, dentre elas de que novos cursos seriam abertos e o número de servidores e alunos aumentaria consideravelmente. Com isso, novos loteamentos, casas e prédios foram construídos imaginando-se que num futuro próximo a cidade receberia um expressivo contingente populacional por conta do IFMG, algo que não aconteceu com tanta intensidade quanto se esperava. (PUGLIA, 2017, p. 6).

Assim, infere-se que além do impacto gerado no município, com a implantação da Lei Nº 11.892/98, ocorreu um aumento de servidores no Campus, criação de novos cursos, reestruturação do espaço físico e curricular dos cursos já existentes.

Puglia (2017), em sua pesquisa, mapeou a evolução da mancha urbana do distrito sede do município de São João Evangelista/MG, através da utilização de dados coletados por sensoriamento remoto e técnicas de geoprocessamento aplicadas e apresenta o mapa referente ao período de recorte dessa pesquisa. A análise do mapa (Figura 1) mostra que entre 2007 e 2016, ocorreu uma expansão no eixo sul e segundo o pesquisador, houve o surgimento de

novos loteamentos, estabelecimentos comerciais, galpões, residências e a instalação de infraestrutura urbana básica.

## Evolução da Mancha Urbana do distrito sede de São João Evangelista - MG, 1986, 1997, 2007 e 2016



**Figura 1:** Evolução da Mancha Urbana de SJE, 1986, 1997, 2007 e 2016.  
Fonte: PUGLIA, 2017, p.23.

Assim, a partir da análise dos resultados dessa pesquisa, espera-se que os professores e gestores possam compreender como se deu o processo de organização curricular do curso Técnico em Agropecuária no período 2008-2016. Nessa perspectiva, acredita-se também que através dos dados levantados, as minúcias das situações que determinaram o currículo do curso possam permitir, se possível e necessário for, alguma possibilidade de mudança.

A questão que se colocou para essa pesquisa partiu da premissa de que o currículo construído para o curso necessitaria de reflexão crítica sobre os elementos que constituíam as realidades e possibilidades nele inscritas e que as reformas ocorridas entre 2008 e 2016 não deram vida e corpo às propostas curriculares.

O problema que foi discutido pela pesquisa foi formulado, em termos gerais, através do seguinte questionamento: Como se constituiu o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE entre os anos de 2008 e 2016?

Assim, esse trabalho de pesquisa está organizado em três capítulos: Capítulo I intitulado “O currículo”, Capítulo II intitulado “O contexto do Curso Técnico em Agropecuária” e o capítulo III intitulado “Capítulo Metodológico”.

O primeiro capítulo faz uma contextualização histórica do currículo, abordando os vários conceitos atribuídos ao currículo ao longo dos anos, bem como, uma abordagem do contexto do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária do IFMG/SJE.

O segundo ocupa-se da abordagem do contexto do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG/SJE a partir das reformas empreendidas pelo Estado brasileiro com destaque para seus impactos no Ensino Médio e na Educação Profissional. Aborda-se também, a influência dessas reformas no contexto de elaboração das políticas públicas para os cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais em especial a Educação Agrícola de nível médio.

Por fim, o capítulo metodológico ocupa-se dos discursos dos professores entrevistados e da abordagem do contexto de produção dos documentos normativos que explicitaram o funcionamento do Curso Técnico Integrado em Agropecuária oferecido pelo IFMG/SJE entre 2008 e 2016.

A pesquisa propôs, diante das informações levantadas, uma reflexão sobre o currículo atual e sobre o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, bem como, favorecer elementos para a compreensão do contexto educacional do IFMG.

### **1.1 Objetivo Geral:**

- Identificar e analisar o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE.

### **1.2 Objetivos Específicos**

- Identificar e analisar o processo de construção do Currículo Integrado do Técnico em Agropecuária, entre os anos de 2008 e 2016, a partir de fontes documentais e dos discursos de uma amostra populacional dos docentes que lecionam no curso.

- Contribuir, por meio de elementos reflexivos, para a (re) estruturação do currículo do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, de modo a favorecer o aperfeiçoamento da formação dos estudantes.

Assim posto, as próximas páginas ocupar-se-ão do primeiro capítulo de modo a iniciar o cumprimento dos objetivos acima expostos.

## O CURRÍCULO

### 2.1 Historicizando o Currículo

A palavra *curriculum*, derivada da palavra latina *currere*, foi aplicada aos meios educacionais pela primeira vez no século XVI. Etimologicamente, segundo Goodson (1995), compreende-se *curriculum* como uma expressão latina ligada à ideia de "correr, curso ou carro de corrida."

Hamilton (1992, p. 43) registra que o conceito/prática de *curriculum* era usado em universidades e colégios, em 1552, e referia-se "ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas". Assim, somente após terem completado o *curriculum* de seus estudos, o certificado era concedido ao aluno. As Universidades só poderiam atribuir a alguém o título de concludente após o cumprimento de todas as exigências de um percurso acadêmico. A ideia de intencionalidade estava embutida na organização e seleção dos conteúdos e as instituições de ensino deveriam cumprir a sua missão de escolarização e adequação social.

Do século XV até o século XVIII, houve muitas mudanças na organização social, vivenciou-se a transição entre feudalismo e capitalismo e, em consequência dessa transição, o sistema educativo passou a ter como foco a formação do homem que seria útil para aquela nova sociedade que desapontava.

As necessidades sociais impulsionaram as instituições de ensino a organizarem o trabalho escolar de forma sistematizada através de grupos de disciplinas e seleção de conteúdos, levando ao surgimento do novo *curriculum scholaris* - currículo escolar.

O crescimento da economia e a expansão das indústrias, que marcaram o século XIX e início do século XX, passaram da divisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual (Taylorismo) para um trabalho a partir de sequências lógicas e simples (Fordismo).

As discussões e teorizações sobre *curriculum scholaris* são recentes e podem ser datadas no início do século XX. Os primeiros teóricos a discutirem o *curriculum scholaris* concordavam que um dos seus objetivos era preservação do senso comum, ao mesmo tempo em que se destinava a colocar os indivíduos no seu "lugar" na sociedade capitalista.

A partir dos anos 60, uma explosão de movimentos sociais e culturais de diversas naturezas, em diversas partes do mundo, fizeram ardentes críticas ao sistema de ensino e aos *curriculum* praticados nas escolas. As críticas da sociedade refletiam a insatisfação com a educação que excluía e selecionava, que não se preocupava com a formação para a vida social.

O fim do modelo taylorista (onde o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção) e fordista (baseado na produção em massa), a introdução de novas tecnologias nas empresas, o desemprego e o neoliberalismo levaram à queda dessas abordagens curriculares e deram vazio ao surgimento de novos estudos curriculares. Verifica-se um grande interesse no mundo atual pelos estudos culturais do *curriculum scholaris*, esses estudos sugerem uma nova metodologia mais crítica e multidisciplinar. Os Estudos Culturais caracterizam-se por sua dimensão multidisciplinar e a quebra das fronteiras tradicionalmente estabelecidas nos departamentos de ensino. Estes propõem uma solução multidisciplinar onde outras alternativas podem também ser exploradas, por exemplo a transdisciplinaridade.

As divergências no campo do currículo nos Estados Unidos, desde o início dos estudos curriculares, nas primeiras décadas do século XX até o início da década de 70, levaram vários pesquisadores a se dedicarem a estudos que visavam o surgimento de um novo conceito de currículo. Esses pesquisadores baseavam-se na não aceitação da característica prescritiva e supostamente apolítica dos estudos até então desenvolvidos, na ausência de uma perspectiva histórica e pouco diálogo entre os pesquisadores do assunto, na grande preocupação em melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas e nas relações do currículo com outros campos de estudo.

Nos vinte anos que se seguiram ao início do intenso movimento de reconceptualização do currículo, esses debates foram intensos e frutíferos em diferentes partes do mundo. No Brasil, os estudos em História do Currículo surgem no final dos anos oitenta, incentivando o surgimento de argumentações teóricas, grupos de estudos e pesquisa acerca do tema. Na história da educação brasileira, destacam-se algumas práticas curriculares que ora propiciaram a reprodução passiva de conteúdos, ora a emancipação do sujeito.

Nesse contexto, Zotti (2004) circunstancia o desenvolvimento dos currículos escolares de ensino fundamental, médio e superior no Brasil e ressalta:

[...] currículos oficiais foram sendo construídos ao longo da história da educação brasileira de acordo com o modelo econômico. As mudanças legais significativas também foram feitas para atender a novos modelos econômicos que se desenhavam. Isso leva a um alerta aos educadores para que observem com mais cuidado as atuais orientações oficiais em relação ao currículo. As reformas ocorridas na década de 1990 no Brasil e nos demais países da América Latina só comprovam que as políticas oficiais estão alicerçadas nas novas necessidades do modelo produtivo (deixando, muitas vezes, de lado as necessidades da população). (ZOTTI, 2004, p. 228).

O século XX foi um momento brasileiro histórico pela busca da democracia e da igualdade de direitos. Na educação, essa busca torna-se importante tema das discussões pedagógicas, busca-se uma transformação das instituições de ensino no sentido de proporcionar a emancipação dos sujeitos. Essa busca fomenta a reconstrução das teorias curriculares educacionais e as conecta com os aspectos internos e externos da comunidade escolar, à estrutura sócio educacional e ao contexto cultural mais amplo, a Escola Nova.

O currículo, a partir da concepção de Escola Nova, exige uma nova forma de ser fazer o ensino, uma disposição para desprender-se das teorias consideradas tradicionais e deslocar o foco de compreensão do processo pedagógico. Segundo Saviani (2006), a compreensão da Escola Nova permeia:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tem deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade Escola Nova; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2006, p. 09).

Saviani (2006) destaca, nesse texto, que a Escola Nova, chamada também de Escolanovismo, direciona a mudança da cognição para os processos pedagógicos, a quantidade de conteúdos apresentados pelos docentes para a qualidade das informações trabalhadas nos ambientes escolares. O autor defende que o docente deve exercer um papel de



estimulador da aprendizagem, pois considera que a iniciativa da aprendizagem é exclusiva do discente.

Ainda segundo Saviani (2009), a plenitude do conhecimento está condicionada ao interesse do discente e à superação das práticas educativas centradas no Professor/detentor do saber. O autor em questão afirma que é necessário vislumbrar a ação educativa com base em uma prática que “leve em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico”. (SAVIANI, 2009, p. 62).

Faz-se necessário colocar os métodos da Escola Nova a serviço dos interesses populares, mas sem perder de vista uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na sistematização lógica dos conhecimentos para facilitar processo de aprendizagem dos conteúdos cognitivos.

Para Dewey (1959), a Escola Nova ocasionou mudanças no ponto de vista intelectual dos educadores, o autor considera que a ideia dessa corrente é sustentada pelo indivíduo integrado à democracia. No Brasil, na essência da ampliação do pensamento liberal, propagou-se o ideário escolanovista defendido pelo autor:

O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. (DEWEY, 1959a, p. 20).

Saviani (2009) corrobora com Dewey (1959a) quando aborda que o conteúdo *vivo*, ou seja, aquele que reflete o cotidiano e a espontaneidade do discente, é tarefa primordial de processos educativos em geral e da escola em particular. Segundo Saviani (2009), nossas necessidades de aprendizagem vão surgindo ao mesmo tempo em que outras demandas sociais e culturais aparecem. Assim, pode-se inferir que escola deve escolher dentro de um conjunto de conteúdos, aqueles que trarão a maior possibilidade do estudante aprender com prazer e formar habilidades para trabalhar e participar da cultura e das decisões do país e da comunidade onde está inserido.

Os diálogos sobre a educação moderna trazem reflexões sobre problemas que afetam a efetivação de um ensino de qualidade. Dentre eles, destaca-se o da inexistência de um currículo que reúna as várias áreas do conhecimento humano numa sequência curricular diferente dos modelos tradicionalistas. Essa nova ideia de currículo deve surgir como proposta de uma nova escola, capaz de conviver com as necessidades específicas dos estudantes e garantir-lhe uma formação acadêmica direcionada para a autonomia, liberdade e criatividade. A educação moderna caracteriza-se pelo crivo de uma escola conscientemente, planejada em sintonia com as necessidades de um mundo melhor.

As novas teorias sobre o currículo escolar têm um trajeto que direciona a ação educativa para a formação pessoal e social numa perspectiva de um trabalho integrado que vai além da questão didático curricular. Vislumbra-se um trabalho integrado que não é uma forma de trabalhar e sim um princípio. A especificidade dos estudos curriculares torna evidente que não há fronteiras que separam as práticas cotidianas dos Professores em salas de aulas e o contexto social e cultural em que a escola está inserida.

Faz-se necessário, portanto, analisar detalhadamente esse conjunto de teorias curriculares para que melhor se compreenda os caminhos que foram trilhados no passado, as tendências que os direcionaram, os processos de produção sob os quais foram submetidos, as conquistas, as lacunas, bem como as possíveis influências na determinação de políticas e de práticas. Assim, defende-se que o currículo e os programas de ensino devem ser organizados considerando ambos como um projeto sempre em desenvolvimento, capaz de conduzir às possibilidades presentes e às exigências do futuro.

## 2.2 Conceituando o Currículo

Considerando-se o vocabulário educacional, a palavra currículo tem sofrido uma mudança de foco frequente permeando entre a perspectiva técnica do conhecimento e a formação a partir de interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. A definição do termo currículo educacional não é uma tarefa que tem um fim em si mesma, pois, qualquer que seja o conceito apresentado, não representará um pensamento comum. O termo currículo traz em sua essência interrogações, interesses e contradições históricas.

Entendido como processo, o currículo apresenta-se como um programa educativo em construção contínua, imensamente maior do que uma listagem de conteúdos e orientações pedagógicas organizadas em um tempo e espaço. É uma prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, técnicos, famílias, professores e os alunos. O currículo não é apenas um conjunto de disciplinas definidas para um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja conclusão do estudo destas disciplinas, com êxito, conduza o aluno à aprovação. O currículo é determinado pelo contexto, e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas que o operacionalizam.

O currículo não é neutro, segundo Nóvoa (1997), é de natureza interventiva por estar ligado às situações/problema cotidianas. Ele se figura em um universo que o delimita enquanto teoria e prática. O autor afirma ainda que o currículo:

[...] não é inocente e que ele tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Neste sentido, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho acadêmico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas. (NÓVOA, 1997. p. 14).

O currículo não é estático, conforme esclarece Veiga (2002), ele foi e continua sendo construído ao longo do processo educativo. O conhecimento e a construção cotidiana do currículo são fundamentais, porque, segundo Veiga (2002, p. 7), “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”.

A teorização sobre currículo deve ocupar-se, segundo Sacristán (2017), da reflexão sobre ação educativa nas instituições escolares e, a partir daí, poder-se-á vislumbrar um conceito que comporte um processo com intervenções transversais. Situando-o num nível mais concreto o autor define currículo como:

[...] é um processo histórico, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos Professores. (SACRISTÁN, 2017, p. 102).

Partindo do conceito de currículo como processo social complexo com várias expressões construídas no tempo e dentro de determinadas condições, pode-se concebê-lo como a expressão de interferências não estritamente escolares, mas prévias e paralelas às instituições de ensino. Os contextos em que os currículos se inserem e se desenvolvem delineiam seu conceito. Segundo Sacristán (2017) os contextos sob os quais se configuram os currículos, são: contexto de aula, contexto pessoal e social, contexto histórico e contexto político.

As atividades de caráter pedagógico desenvolvidas pelos professores circulam em torno do currículo e estão impregnadas de crenças, valores, conceitos, preconceitos e tradições, configurando-se em uma inter-relação de muitos interesses. A qualidade do ensino assenta-se sobre o mundo do conhecimento, e esse é condição básica para a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade. Sacristán (2017, p. 19),

expressa a importância da organização e seleção dos conteúdos nas matrizes curriculares quando afirma que “numa sociedade avançada, o conhecimento tem papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola “sem conteúdos” culturais é uma proposta irreal. Além de descomprometida”.

As disciplinas escolares são instrumentos de definição dos propósitos das escolas, porque são meios fundamentais para adquirir conhecimentos que, para muitos alunos, é difícil aprender em outro espaço. A valorização da escola, como meio de comunhão e divulgação de conhecimento, não deve, no entanto, estar associada à desvalorização de outros espaços, formais ou informais, onde se pode aprender e desenvolver outros tipos de conhecimento. O convívio escolar é decisivo para que os jovens compreendam o mundo em que vivem e para que possam intervir crítica e responsabilmente nele. Assim, é importante valorizar o conhecimento escolar, no sentido de que esse constitui um meio de independência dos cidadãos. É sobretudo para isso que as escolas se destinam e é também por isso que a sua importância deve ser assegurada, não sobrepondo a outros espaços de aprendizagem, mas como um rico contexto de experiências e saberes.

O currículo modela-se dentro de um contexto social que clama por conhecimentos gerais, mas que sejam trabalhados dentro de um processo que favoreça a formação integral do educando, ou seja, a formação de um sujeito crítico, participativo e independente.

Segundo Arroyo (1999), as inovações para a escola, entre essas as curriculares, têm sido dirigidas a partir de *quem decide* sobre ela - os organismos centralizadores do sistema educacional oficial e suas políticas, e/ou a partir de *quem pensa a escola* - os intelectuais - tendo como referência, portanto, concepções alheias ao seu processo. As transformações necessárias só se efetivarão a partir da valorização das decisões tomadas por aqueles que *fazem a escola*; trata-se de valorizar seus sujeitos como autores das propostas de inovações.

O Currículo é, nessa concepção, muito mais do que um elenco de disciplinas e conteúdos de ensino; consiste em pensar a escola por dentro, se insere como instrumento necessário ao atual momento histórico e, ao contrário do que afirmam as políticas educacionais, deve ser tecido buscando-se referências em princípios que reforcem a necessidade de mudanças a partir do real, não podendo, portanto, ser reduzido a parâmetros e ou a ações uniformes que emanam do centro para as escolas. (ARROYO, 1999, p. 131-164).

Sob o entendimento de Arroyo (2006), é necessário contemplar os estudantes em sua diversidade como sujeitos no ambiente escolar e a partir daí repensar o currículo. O autor partindo desse pressuposto, afirma que esse deve ser reorientado, pois:

[...] guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos. [...] Ainda, guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos. (ARROYO, 2006, p. 38).

Na visão de Oliveira (2016, p. 106), precisa-se manter a ideia de que os currículos não são apenas uma lista de conteúdos a serem ministrados a determinado grupo de sujeitos e sim “... uma criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e desenvolvem *políticaspráticas* cotidianas que envolvem todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores”.

A autora afirma ainda que essa criação cotidiana caracteriza-se como incompleta e finita e, por isso sua base de sustentação é a comunhão entre os envolvidos no processo pedagógico. Concorde-se com Moreira e Silva (2002, p. 7) quando afirmam que, embora sejam importantes as questões que se referem a “como” o currículo é trabalhado, estas questões só têm sentido a partir de práticas que as considere tão importantes quanto as questões que perguntem pelo “por que” são definidas as formas de organização do conhecimento escolar de uma determinada forma e não de outra.

Sendo a escola um espaço no qual as práticas pedagógicas curriculares são constituídas através das articulações entre as políticas educacionais e o ambiente escolar, infere-se, segundo Oliveira (2016) que,

[...] ao compreendermos os currículos como criações cotidianas dos *praticantes/pensantes* das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhe são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares. (OLIVEIRA, 2016, p. 12,13).

Há, portanto, segundo a autora, a possibilidade de superação de práticas pedagógicas e conhecimentos desprovidos de reflexões nos/dos cotidianos e de um significado social maior. Faz-se necessário, segundo a autora, desconfiar das abstrações e aprofundar em um novo paradigma que se baseia na valorização das realidades múltiplas que a vida em sociedade comporta e pode comportar.

Para Sacristán:

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação numa trama institucional, etc. (SACRISTÁN, 2017, p. 15)

Na visão do autor, torna-se necessária a compreensão do papel social, político e ideológico das ações e conteúdos que orientam os trabalhos dos educadores, bem como a percepção do papel do Professor e escola nesse processo. Além de perceber a importância das suas práticas, o Professor deve estar atento à necessidade de atualização, análise, interpretação para que esteja consciente do que está reproduzindo, transmitindo ou construindo.

Sacristán (2017, p. 154), afirma ainda que “A competência profissional de desenvolver o currículo, em princípio uma das atribuições verdadeiras do professor, é compartilhada, quando não monopolizada”. Ele completa pontuando que, se os professores forem condicionados a atuarem a partir de prescrições curriculares, a “desprofissionalização” é inevitável. Por desprofissionalização o autor considera que seja falta de autonomia, o controle fora do âmbito dos que realizam a prática, a separação das atribuições de planejamento e execução, ou acentuadoras dessa separação. Portanto, é evidente que o planejamento alheio às necessidades de seus agentes mais diretos, professores e alunos, corrobora com a imposição de qualquer modelo de educação.

Para Freire (2000), é preciso entender o conceito de currículo de modo não reducionista:

[...] Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta. No currículo oculto o “discurso do corpo”, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a

oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito. (FREIRE, 2000, p. 123).

Nessa linha, compreende-se que é preciso estar atento ao fato de que o currículo não pode representar um conhecimento compartimentado, desintegrado, inflexível, alheio ao que acontece concretamente nas escolas, e sim incorporar a ideia de “executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar”. (ALVES, 2001, p. 42).

Arroyo (2006) afirma que, na maioria das vezes, não há um consenso entre aqueles que formulam as políticas teóricas educacionais para as escolas e professores e aqueles que são responsáveis por construírem as práticas diversas da ação educativa. Assim, diante dessas ideologias contrárias, vemos que, quando os interesses dos que formulam as políticas educacionais não se espelham na realidade efetiva das salas de aula, os professores tendem a reagir através de uma desmotivação convertida em práticas sem significado e incapazes de realizar mudanças nos educandos.

Diante das muitas discussões atribuídas ao trabalho docente no dia a dia das escolas, compartilha-se com Silva (2017) a evidente ideia de que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, virtualmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2017, pag. 15).

Assim, para Silva (2017, p. 11), os conceitos de currículo e inovação curricular, numa concepção ampla de currículo, caracterizam-se por supor que “existe, lá fora, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada currículo”. Para além dos portões da escola, há conhecimentos, não menos importantes, que precedem as práticas didático pedagógicas formalizadas nos ambientes escolares. São conhecimentos baseados na natureza humana, natureza do conhecimento, cultura, especificidade e interesses de cada sociedade. Nesse sentido compreende-se currículo como “um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (SILVA 2017, p. 11).

É necessário ampliar a visão reducionista de currículo observando o que Barbosa (2002) defende: há muito que se aprender com a valorização de outras marcas da vida cotidiana. Segundo o autor, faz-se necessário observar opções construídas espontaneamente e situações que compõem a história de vida dos sujeitos que, em processos reais de interação, dão sentido às propostas curriculares.

A realidade das escolas mostra que os documentos que subsidiam a formulação de políticas educacionais e propostas de reformas do ensino têm como alvo a mudança de currículos ou a justaposição de conteúdos escolares às necessidades econômicas, sociais e políticas de uma determinada época. Como salienta Pacheco (2005), o currículo é uma ação da responsabilidade de muitos profissionais. Mas, o profissional que se configura como o mais exposto e por isso o maior responsável pela aprendizagem ou não dos alunos, é o professor; ele é apenas o último executor de todo o plano, aquele que tem ação direta no processo e que tem muitas responsabilidades a partilhar.

Sacristán (2017) define o currículo como projeto seletivo de cultura, cultural, social, politicamente organizado que se torna realidade no interior da escola como se acha configurada, através de partilha de saberes discentes, docentes, dentre outros segmentos das relações educativas.

Moreira (1997) afirma que não há consenso sobre o que é currículo, principalmente, porque é um conceito relacionado a uma complexidade de problemas e uma construção

cultural, histórica e socialmente determinada, mas enfatiza que os conceitos de currículo, quase sempre, abrangem conhecimento escolar e experiência de aprendizagem.

Para Domingues (1985, p. 27), independentemente da visão aceita de currículo, é possível inferir que existem várias práticas pedagógicas percebidas em sala de aula que explicam porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” foram selecionados para serem trabalhados com os estudantes nas mais diversas disciplinas.

Domingues (1985, p. 27) salienta ainda, que as diferentes práticas curriculares desenvolvidas nos contextos escolares são percebidas através de situações tais como:

- a) um currículo formal – prescrito como desejável de forma normativa;
- b) um currículo operacional – que realmente ocorre e pode ser observado em sala de aula;
- c) um currículo percebido – que o professor diz estar desenvolvendo;
- d) um currículo experienciado – que é percebido pelos alunos e ao qual eles reagem.

Corroborando com o pensamento de Domingues (1985), Silva (2017) observa que a partir das práticas cotidianas no interior das escolas é possível compreender os currículos pensados-praticados como o resultado de um processo de construção social:

[...] o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção como qualquer outra; 2) o “conteúdo do” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 2017, p. 135).

Nesse sentido ressaltamos a afirmação de Freire (2005) quando analisa a dinâmica de trabalho dos professores em sala de aula:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de se serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto... Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação dessa educação... Nela, o educador “enche” os educandos com os conteúdos de sua narração... A palavra, nessas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 2005, p. 80).

Na educação, a reflexão gera ação e reproduz situações vivenciadas no interior e exterior das instituições de ensino. É necessário que as ações sejam compartilhadas e dialogadas entre os segmentos educacionais para que haja participação desses nas mudanças que se fazem necessárias na educação. Nesse sentido, a importância das relações tecidas nos espaços escolares é defendida, também, por Varani (2005) quando afirma:

À medida que nos remetemos aos acontecimentos cotidianos, entramos em sua complexidade e talvez assim possamos investir num olhar menos dicotômico e unidirecional que nos evidencia um cotidiano carregado de contradições e de relações nem sempre harmoniosas, mas com práticas pedagógicas que superam um olhar reprodutivista da escola. (VARANI, 2005, p. 47).

Sacristán (2017) ressalta que inexistem reformas educacionais sem a participação de seus agentes, que a escola e educação escolarizada são dois fenômenos que ultrapassam o âmbito da cultura como conjunto de significados “desinteressados”, que compõem o currículo

escolar. Assim também, Freire (2005), sobre a composição curricular, afirma que o conhecimento, é sem dúvida, intencionado, ou seja, está dirigido em direção a alguma coisa, com um propósito implícito ou explícito.

Certeau (1994, p. 222), quando discute sobre a cultura compreendida como instrução, conhecimento, saber, afirma que ao assumirmos determinada posição diante desta, inevitavelmente, assentamos em um lugar essencialmente nosso, particular e, por isso, carregado de subjetividade, fruto de saberes e experiências adquiridas em vários contextos. O autor afirma ainda que: “Nunca podemos obliterar sem transpor a alteridade que mantém, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares. Estamos, portanto, sujeitos à lei tácita de um lugar particular”.

O autor continua defendendo a ideia de que, apesar das várias opiniões que possam surgir em reuniões dentro de um contexto escolar, essas têm como princípio básico a defesa de uma cultura no singular. Os interesses apresentados nas discussões refletem pertencças sociais e profissionais do grupo. E afirma:

O lugar onde se fala, no interior de uma sociedade, emerge silenciosamente no discurso e reproduz-se no nível do conteúdo intelectual, com o surgimento de um modelo totalitário. Com efeito, a cultura no singular traduz o singular de um meio. (CERTEAU, 1994, p. 227).

Nesse sentido, Sacristán (2017) destaca o poder dos planos em educação e da criação de vínculos a partir de pautas assumidas coletivamente, orientadas por projetos, destacando a importância da reflexão que recoloca a teoria em relação à prática, entendida como ação aberta, imprevisível.

O autor chama a atenção para a questão dos projetos e planos de educação, propostos por órgãos públicos, que lançam grande desafio para o ensino institucionalizado: Propõe a implantação de um trabalho educacional inovador, moderno e plural que influencie diretamente no currículo escolar, ao mesmo tempo em que esses mesmos órgãos públicos retiram o poder de decisão das mãos dos sujeitos da educação.

Pacheco (2005, p. 55) afirma que, no processo de desenvolvimento do currículo, encontrar-se-ão os dois lados, mas, não os extremos do currículo. Para o autor currículo é: “uma construção ampla de intenções e práticas que coexistem de uma forma nem sempre coerente, porque se encontram alicerçadas em conflitos, em função de um projeto de formação pertencente a uma dada organização”.

Ao narrar as experiências vividas no cotidiano escolar, os professores podem expor as suas inseguranças e insatisfações face às condições de trabalho. Quando partes de um grupo, podem se fortalecer, não só manifestando sobre o que se impõe como política educacional, mas também produzindo novas formas de ser e atuarem como professor, e nesse sentido podem vislumbrar nova existência.

Arroyo (2006), em suas reflexões a cerca das experiências de inovação educativa e curricular que acontecem nas escolas, enfatiza as intervenções realizadas pelos que formulam políticas e questiona: Que concepção e que estilo de inovação pedagógica estão presentes nessa diversidade de políticas, teorias e propostas educacionais? Que premissas orientam essas propostas?

Percebe-se que essas interseções governamentais não são frutos de debates dos segmentos que atuam nas escolas. Ao contrário, a comunidade escolar não acredita que essas mudanças propostas de intervenção ou modelos contribuam para resolver a crise da educação.

Varani (2005), em sua análise sobre as políticas educacionais, considera que, historicamente, o professor presenciou a submissão de seu trabalho às inconstâncias de uma política econômica e social. E completa:

Ao mesmo tempo em que as políticas educativas têm um discurso sedutor, progressista, esses mesmos discursos são produzidos distantes da escola, distantes das produções cotidianas. Mas este mesmo sujeito que esteve/está à mercê de desejos formulados nos gabinetes por "sabichões e sabichonas" (FREIRE, 1997), também encontrou/produziu espaços para as resistências e novas produções, novas construções, especialmente porque a construção da cultura em aula é um trabalho incerto e indeterminado, aberto e vulnerável. O trabalho pedagógico em aula é fluido, imprevisível, complexo, denso, leve/pesado, produtor/reprodutor. (VARANI, 2005, p. 46).

As mesmas preocupações de Varani (2005, p. 46) são discutidas por Arroyo (2006) quando considera que os órgãos decisórios desobrigam-se de seu papel de propiciar condições favoráveis à educação e rodeiam-se de equipes "pedagógicas", que se qualificam para assumir o papel que é dos profissionais da escola: pensar e fazer a educação. Dentro dessa perspectiva, considera-se que é necessário deixar as questões de elaboração de estratégias para a educação sob a responsabilidade dos profissionais da escola e do governo, a função de proporcionar condições materiais, físicas e pedagógicas para que os Professores possam investir em novas práticas.

As construções coletivas e discussões nos grupos de trabalho dentro dos espaços escolares constituem, segundo Varani (2005, p. 49), em uma oportunidade dos professores "re-existirem". Segundo a autora, no fazer, o professor encontra um sentido para o seu trabalho, sentido próprio e não imposto.

Sacristán (2017) em sua discussão sobre o currículo como objeto social imprime um valor na construção coletiva do currículo nos ambientes escolares por que,

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, a margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

O significado atribuído às discussões em um corpo social evidencia as necessidades do grupo no contexto em que vive. Bakhtin (1988) afirma que há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis, assim as palavras, as ideias, anseios, são produtos da interação entre quem fala e quem ouve. O autor defende que a palavra define o sujeito que fala em relação ao outro e à coletividade. Desse modo, depreende-se que a subjetividade dentro de um corpo social dá lugar a significados importantes para a coletividade e a palavra assume a função de um elo entre as pessoas. Em relação ao signo/significado que as discussões em grupos têm, o autor diz:

A cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto da atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular. Só esse grupo de objetos dará origem a signos (...). (BAKHTIN, 1988, p. 45).

O mundo interior e a reflexão de cada membro dos grupos de trabalho - dentro dos espaços escolares - têm um espaço social próprio bem caracterizado, onde se constroem valores, motivações e interesses. Esses valores individuais, o "eu", convergem para o "nós".

Segundo Bakhtin (1988, p. 41), a exteriorização das experiências e objetivos dos sujeitos frente aos grupos, configura-se como uma atividade poderosa. Nessa atividade, usa-se a palavra que é "o indicador mais sensível de todas as transformações sociais".

Dentro do contexto escolar, as oportunidades de emergirem vozes que direcionam às mais diversas decisões são muitas. No percurso de uma prática pedagógica, aqui



compreendendo o planejamento e atividades cotidianas, há as interferências pessoais, sociais, governamentais, que não podem ser tratadas de maneira genérica e simplificada. Para Bakhtin (1988, p. 42), “as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro, (...) nas diferentes reuniões sociais” funcionam como o elemento de ligação entre a estrutura sócio-política e a ideologia do grupo. Dentro de uma reunião de planejamento curricular a multiplicidade de interesses e opiniões fica evidente a partir dos diálogos entre os educadores.

O planejamento curricular a partir dos grupos de trabalho, favorece uma prática real, coordenada e, conseqüentemente, supera a descontinuidade das intervenções educativas. Nesse sentido Sacristán (2017) defende que:

Não se pode esquecer que a congruência do currículo, a conquista de determinados objetivos e habilidades ou atitudes que dependem de tratamentos prolongados e múltiplas experiências pedagógicas ou se alcançam nas várias aprendizagens que os alunos obtêm na situação escolar, tratando com diversos Professores e áreas curriculares, ou são ficção. (SACRISTÁN, 2017, p. 195).

Sacristán (2017) denomina a prática pedagógica desenvolvida pelos Professores como sendo o currículo em ação-prática que está além do fazer técnico. Uma prática que pode configurar-se como prática reprodutora ou prática inovadora. O currículo em ação – são as práticas que de fato acontecem nos diversos espaços escolares, é a hierarquia definida, é a ação pedagógica propriamente dita, “é o elemento no qual o currículo se transforma em método” Sacristán (2017 p. 105), pois é na prática que ele se efetiva; é a ponte onde ações não desprovidas de propósitos vão e vem. Cada tipo de tarefa apresentada reforça um processo de aprendizagem e dá sentido aos conteúdos tratados, ponderando o que se considera relevante para a escola e para o professor. Se o currículo for uma prática direcionada para ações que viabilizam a emancipação do sujeito, acredita-se ser uma prática inovadora; se possui ações que direcionam para repressão, acredita-se ser uma prática reprodutora.

É preciso, contudo, não negligenciar o vínculo que existe entre os espaços, tempos, articulações e interesses, que constituem o cotidiano das relações estabelecidas no curso, mas, valorizar, além do conhecimento geral e das especificidades, as “condições do nosso mar”, Oliveira (2003, p. 61), sua singularidade, o que o torna único.

Para Sacristán (2017, p. 16), as funções que o currículo cumpre como expressão de projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Assim, ao identificar os conteúdos e ações pedagógicas no currículo do curso, pretende-se perceber qual o papel do Professor e da escola no processo educativo, bem como, que cidadãos serão formados. Como salienta Sacristán (2017),

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação, ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de seus componentes, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

Refletindo dentro do contexto do pensamento de Pacheco (2005, p. 50), observa-se que o autor, assim como Sacristán (2017), defende que a prática de desenvolvimento curricular inicia-se a partir de propostas formais/oficiais, prescritas, apresentadas pela estrutura organizacional escolar e na sequência os professores trabalham com o currículo

apresentado através de mediadores curriculares tais como os materiais didáticos. Assim, a construção do Projeto Pedagógico é considerada como um currículo programado por um grupo, a planificação acontece quando cada professor, individualmente, planeja suas atividades pedagógicas.

Um momento marcante do desenvolvimento curricular, nessa perspectiva, é quando consideramos o dia a dia nas salas de aula: as dinâmicas escolhidas, as abordagens realizadas, as aberturas proporcionadas, a rotina estabelecida. O currículo real é caracterizado pela subjetividade, crenças e descrenças e é a partir dele que se desenvolve o currículo oculto.

Segundo Pacheco (2005), o currículo oculto apresenta significados de legitimação social e experiências pedagógicas diversas, a saber:

Sobre o currículo oculto é possível identificar quatro significados principais nos discursos curriculares: expectativas não oficiais, resultados de aprendizagem não previstos, mensagens implícitas presentes na estrutura escolar, intervenção dos alunos. (PACHECO, 2005, p. 54).

Independentemente do conceito atribuído ao currículo, há o consenso de que esse configura a função socializadora da escola. O seu desenvolvimento pautado na racionalidade do campo prático-teórico traduz-se na melhora da qualidade do ensino, na atualização dos professores, na mudança das práticas pedagógicas e, portanto na renovação das instituições de ensino.

### **2.3 Conceituando Currículo Integrado**

No contexto histórico da educação brasileira, constata-se que a necessidade de se superar a distância entre o ensino médio e profissionalizante figurou como protagonista nas discussões das instituições de ensino e entre pesquisadores da área da educação. Segundo o documento do MEC - Programa Ensino Médio Inovador (2009), nos campos acadêmicos, políticos e segmentos da sociedade civil há o consenso da existência da necessidade de uma formação geral dos educandos que vise prepará-lo para o trabalho e inserção social cidadã, como sujeitos interventores na sociedade. Com base nessa concepção, pode-se afirmar que há a necessidade de uma organização pedagógica capaz de agregar ciência, tecnologia, trabalho e cultura através de um Projeto Pedagógico de Curso que possibilite ao educando e futuro trabalhador obter uma nova visão entre o comum e o particular, entre o passado e o futuro, entre a teoria e a prática.

A busca por uma educação profissional diferenciada é prevista na Lei 9.394/96 quando ela diz que tanto a educação básica quanto o ensino médio devem almejar a preparação e orientação para a integração básica do educando no mundo do trabalho, bem como as competências necessárias para o seu aprimoramento profissional e acompanhamento das mudanças que caracterizam a produção moderna. Uma análise sobre a legislação leva-nos a crer que há a necessidade de se construir novas alternativas de organização curricular, comprometidas com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e com o sujeito trabalhador, a pessoa que se apropriará desses conhecimentos no mundo do trabalho e na prática social. Faz-se necessário que a organização curricular atenda aos anseios do jovem trabalhador e do homem social e não somente ao mercado de trabalho inserido em uma sociedade capitalista e competitiva.

O Capítulo III, Art.40 da LDB 9394/96, trata da relação direta entre o ensino médio e a educação profissional e define a finalidade da Educação Profissional estabelecendo que:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a

vida produtiva. E, que, será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Quando a LDBEN faz referência à necessidade de desenvolver novas alternativas de organização curricular comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho, e, do outro, com a ciência e a tecnologia, infere-se que o ensino regular, deve permitir a busca e a criação de informações e de como utilizá-las para solucionar problemas concretos ao mesmo tempo em que a educação profissional deve propiciar a capacitação profissional do educando.

Nesse sentido, considera-se que na educação profissional seja necessária a aquisição do conhecimento técnico e o domínio de seus fundamentos científicos, articuladamente com os saberes teóricos e práticos. Assim, depreende-se da LDBEN que uma boa formação profissional assenta-se sobre uma sólida educação geral. Como afirma (Regattiere, 2010, p. 38), “... não é possível profissionalizar as pessoas com pseudoconteúdos de educação profissional no lugar da educação geral, porque muito do que se exige no mundo do trabalho consiste em conhecimentos desenvolvidos na educação geral”.

Um olhar crítico sobre a educação profissional com base no que estabelece a LDBEN para esta modalidade de ensino, comporta questionamentos fundamentais como: o que é esta preparação para a vida produtiva? Por que, na realidade das instituições de ensino, esta preparação para o trabalho está ausente em todo o Ensino Médio? Por que ainda se mantém no sistema educacional nacional a dualidade histórica e cultural entre a formação geral e a formação profissional?

Os estudos sobre currículo demonstram que o seu conceito está atrelado a uma questão de saber, poder e de identidade. Seu objetivo deve ser a organização das experiências educacionais integradas e seleção de conteúdos significativos das ciências naturais e humanas.

Esse desafio requer uma ruptura com os paradigmas tradicionais de ensino, com as concepções desvinculadas da realidade do educando e se espelha numa teoria integrada a uma prática profissional concreta.

Por aproximadamente três décadas, o currículo integrado vem sendo debatido no meio acadêmico e data de mais de quinze anos os esforços para sua implementação nos sistemas públicos de ensino no Brasil. Suas bases teóricas, a partir da década de 1980, assentavam-se sobre a ideia de trabalho como princípio educativo. Reformas educacionais nesse período mostraram que a organização curricular da Educação Profissional visava atender principalmente às demandas e interesses do mercado.

O mercado de trabalho passou por mudanças, principalmente, no que diz respeito à entrada das tecnologias, extinguindo algumas profissões, causando o desemprego estrutural e criando outras. A diversidade de máquinas, pesquisas e de tecnologia nos setores trabalhistas aumentaram a necessidade da reorganização curricular do ensino, maior qualificação das forças de trabalho para atender a funções mais complexas. Essas mudanças, no entanto, visavam o homem trabalhador, não se preocupando com o homem no sentido humanístico. O sentido humanístico considera o homem como centro de todas as coisas. Ele exalta as potencialidades do homem e afirma sua dignidade; valoriza o homem como um ser em busca de si mesmo e de seu desenvolvimento, como um ser livre e autônomo, que é critério de si mesmo, que faz suas escolhas e define o seu sentido. Para o humanismo, o valor do homem é imensurável.

A história da educação mostra-nos que, ao longo da década de 1990, a ideia de integração curricular avança e avançaram também as experiências com a educação politécnica no âmbito dos movimentos sociais e sindicais, como era o caso das propostas de educação integral da Central Única dos Trabalhadores, implantadas em áreas urbanas e rurais de todo o país. Esses movimentos foram fundamentais para a implementação do currículo integrado a

partir do início do governo Lula em 2003. Foi a partir desta época que os estudos sobre política educacional pública teve como principal marco a revogação do Decreto Nº 2.208 de 7 de abril de 1997 que Regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei nº 9.394/96 preconizava nesses artigos que:

Art. 36. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

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

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (LDBEN nº 9394/96)

Os legisladores da LDBEN 9394/96 deram, à época, um caráter de continuidade de estudos à educação profissional técnica de nível médio, determinando seus estudos a uma abrangência multidimensional e de formação rápida desvinculada da escolaridade através de cursos especiais. Antes mesmo que a implementação da LDBEN fosse avaliada, em 1997 através do Decreto Nº 2.208 de 17 de abril, os artigos acima citados foram regulamentados passando a definir novos objetivos para a educação profissional com vistas à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Depreende-se, destes novos objetivos definidos, que a educação profissional preocuparia muito mais em formar um operário do que um trabalhador que transformasse a si mesmo e atuasse ativamente em seu entorno. Considera-se, assim, a supremacia da prática sobre o conhecimento geral. Definiu-se ainda nesse decreto que a educação profissional deveria se desenvolver em articulação com o ensino regular ou através de estratégias de educação continuada em ambientes formais e informais.

O Decreto Nº 2.208/17 definiu que as instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministrassem educação profissional deveriam, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a de trabalhadores com qualquer nível de escolaridade; a esses seria conferido um certificado de qualificação profissional.

Definidos esses princípios legais, o que se vivenciou depois, foi a perda da qualidade dos cursos profissionalizantes, grande número de formandos sem a qualificação que o mercado de trabalho exigia e, conseqüentemente, a necessidade de refletir sobre a formação profissional técnica. Assim sendo, em 2004 através do Decreto nº 5.154 de 23 de julho, foram regulamentados os § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. Definiu-se que os cursos deveriam articular-se com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador; o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. A educação profissional deveria ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Através do Decreto nº 5.154/2004, (art. 4, §1º), fica estabelecido que a educação profissional seja desenvolvida nas formas:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula

única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

O Decreto nº 5.154/04 trouxe a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio numa perspectiva que aponta para um ensino que possa contribuir para a formação integral dos estudantes.

A observância desse princípio indica que a organização curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve basear-se em atividades que visem à complementariedade entre a formação básica e os saberes profissionais. O documento do MEC - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) orienta:

A organização curricular deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar, que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear. A integração do conhecimento teórico com a prática profissional é um grande desafio presente no processo educacional, sobretudo na Educação Profissional, pois a prática a constitui e organiza, integrando as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica. (MEC, 2013, p. 246-247).

Os princípios, conceitos e concepções que orientam a construção dos currículos dos Cursos Técnicos de Nível Médio, segundo o MEC (2013), baseiam-se em uma construção integrada, e que no trabalho pedagógico, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ocorram de maneira que os conceitos sejam apreendidos como partes de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, desenvolvendo-se assim uma autonomia em relação aos objetos do saber.

A necessidade do homem de transformar e adequar a natureza às suas necessidades requer o trabalho pedagógico que supere as atividades tradicionais relativas às aulas teóricas e práticas. O trabalho pedagógico deve abranger, além do trabalho produtivo, as dimensões comportamentais, humanísticas e intelectuais capazes de permitir que o estudante participe do processo de construção social.

Projetado a partir de uma perspectiva em que ciência, trabalho, valorização do homem e política são inseparáveis, o currículo integrado encontrou nos então Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica-CEFETs e hoje Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir do Decreto 5.154/2004, os espaços escolares ideais para seu crescimento e solidificação. Foi e tem sido nesses espaços educacionais que diferentes grupos de professores vêm colocando o currículo integrado em prática apesar de enfrentar muitos desafios.

Ao final do século XX, a compreensão dos modos de constituição do conhecimento escolar, sugere a ampliação de uma abordagem curricular para além dos contextos estritamente vinculados às escolas. Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, materializadas na Resolução CNE nº2 de 30 de janeiro de 2012, vislumbramos as políticas de integração curricular propostas para a Educação Básica. No artigo 5º, encontram-se dois princípios que remetem à integração entre conhecimentos gerais e técnico-profissionais, a ser realizada através da contextualização e da interdisciplinaridade. Outro princípio, exposto no item VIII, evidencia-se na aproximação entre a educação e as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, tomada como centro do desenvolvimento curricular. O artigo 6º do referido texto conceitua o currículo a partir de uma proposta construída pelo e nos grupos de trabalho dentro das instituições de ensino,

Art. 6º- O currículo é conceituado como a proposta de ação constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos escolares relevantes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas. (BRASIL, 2012).

A integração curricular, a partir dessa Resolução, é definida pela reconstrução da totalidade a partir de distintos recortes da realidade. A perspectiva de um currículo integrado aponta para a importância do conhecimento pedagógico aliado às práticas do dia a dia. Nesse contexto prático do currículo integrado, a interdisciplinaridade surge como um modo de fazer coletivo, uma superação da fragmentação entre as disciplinas. Frigotto (2005, p. 44) afirma que a “compreensão da categoria totalidade concreta em contraposição à totalidade caótica, vazia, é imprescindível para entendermos a interdisciplinaridade como necessidade imperativa na construção do conhecimento social”. O autor compreende a interdisciplinaridade como produção histórica e parte constituinte da condição humana.

A ideia de currículo integrado não aponta a integração apenas na forma, mas também no conteúdo. Segundo Bernstein (1996),

A integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. (BERNSTEIN, 1996, p. 77).

Considera-se, na perspectiva de um trabalho integrado, que o domínio de uma atividade produtiva, é um potencializador de conhecimento, não somente para si, mas também para outras áreas. Ramos (2008), em um discurso realizado no estado do Paraná defende que há uma estreita relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas. Segundo a autora há uma interdependência entre Ensino Médio e Formação Profissional:

Porque o ensino médio é uma etapa fundamental na formação dos sujeitos. É uma etapa em que a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta; é uma etapa em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre essas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja e se pode perseguir. (RAMOS, 2008).

Nesse contexto, verifica-se que o grande desafio da Educação Profissional na forma integrada, é romper com a dualidade entre um ensino para pensar e um ensino para executar. Segundo o documento do MEC que Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, é necessário que a educação integrada proporcione a compreensão dos reveses sociais e políticos, e também habilite as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões:

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social...O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana... É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídas como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural. (MEC, 2013, p. 218).

O currículo integrado, portanto materializa-se a partir da interação entre os sujeitos da ação pedagógica. A integração entre os saberes e o trabalho dos docentes constitui em uma forma integrada de realizar o trabalho pedagógico. Pode-se definir o currículo integrado como um plano pedagógico correspondente a uma organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade.

Considerando-se a organização das disciplinas dentro de uma proposta curricular integrada, Macedo e Lopes (2002) afirmam:

A disciplina escolar é construída social e politicamente, de forma contestada, fragmentada e em constante mutação. Nesse processo, os atores envolvidos empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas. Dessa forma, as disciplinas escolares respondem a objetivos sociais da educação, segundo rumos de institucionalização próprios [...]. (MACEDO; LOPES, 2002, p. 80).

Na organização curricular tradicional, as disciplinas são organizadas em forma de componentes curriculares, sejam eles em forma de disciplinas, módulos, projetos etc. Já, na organização curricular integrada, prioriza-se o reestabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados. Diante da impossibilidade do currículo compreender a totalidade de conhecimentos, a seleção desses é orientada pela expressão das relações fundamentais que definem a realidade. A definição dos componentes curriculares baseia-se na diferenciação entre o que é o conhecimento essencial e o acessório.

Para Gadotti (1995), no trabalho pedagógico, a metodologia utilizada deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conhecimentos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o conceito a ser conhecido revele-se, gradativamente, em suas peculiaridades.

O currículo integrado organiza o conhecimento com base em uma formação politécnica e omnilateral dos educandos. Por formação omnilateral entende-se uma educação que abranja “todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Em linhas gerais, a integração curricular assenta-se em três princípios básicos: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos, integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência e integração via interesses dos alunos e buscando referência nas questões sociais e políticas mais amplas (via disciplinas escolares). Sendo uma construção pedagógica o currículo integrado permite, segundo Pacheco (2000):

- uma efetiva integração entre ensino e prática profissional;
- a real integração entre prática e teoria e o imediato teste da prática;
- um avanço na construção de teorias a partir do anterior;
- a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações;
- a integração ensino-trabalho-comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última;
- a integração Professor–aluno na investigação e busca de esclarecimentos e propostas;
- a adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social. (PACHECO, 2000, p. 123).

Definir sobre trabalhar a partir de uma nova relação com a sociedade e com o conhecimento significará, para o professor, ver a educação como um ato político e o seu trabalho como um trabalho de um militante de novas ações educativas. Para Shor e Freire (1986), o professor com uma postura de militante, diante do seu trabalho examina

criticamente até mesmo sua própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando, à medida que orienta os educandos, a reinventarem a sociedade.

Assim, com esse novo paradigma para a organização curricular, na perspectiva do currículo integrado, o compromisso da escola fixa-se no perfil do egresso, claramente definido, com identidade própria e utilidade no mundo do trabalho e na sociedade.

O desafio que se impõe aos docentes, a partir de um trabalho integrado, constitui-se em educar para além do trabalho fragmentado, buscar um todo coeso e a formação integral dos educandos.

Os conceitos no âmbito do currículo integrado precisam ser situados, a partir das experiências, dos projetos, dos limites e potencialidades dos sujeitos individuais e coletivos que o praticam no interior das instituições de ensino. São esses sujeitos praticantes, professores, estudantes, técnicos, famílias, sociedade em geral, que juntos dão vida e cores ao trabalho pedagógico, deixando as características singulares de seu trabalho e de sua ação cotidiana na formação do educando/trabalhador.

## **2.4 O Currículo Integrado no curso Técnico em Agropecuária**

O gosto pelo contato com a natureza e de trabalhar ao ar livre é uma característica fundamental para o profissional da área agropecuária, além de outras habilidades importantes: interesse pelo meio ambiente, habilidade para lidar com máquinas e equipamentos agrícolas, capacidade de análise e planejamento, boa comunicação, atenção aos detalhes, flexibilidade e liderança.

O profissional da área agropecuária, um dos operacionalizadores do agronegócio no Brasil, vive uma dualidade que implica em uma reflexão profunda sobre a agricultura brasileira. Segundo o Ministério da Agricultura, o agronegócio é responsável por mais de 22% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro e estudos desse, apontam um aumento da produtividade nas zonas rurais do país até, pelo menos, 2022. Por outro lado, há que se considerar que o agronegócio tem causado consequências para o meio ambiente. O aumento do número de máquinas no meio agrícola acelera a produção e aumenta o lucro. Esse benefício traz consigo uma problemática ambiental, onde os agrotóxicos são cada vez mais utilizados, e florestas são derrubadas para aumentar a área de cultivo.

Dessa forma, fica iminente que há agricultores que visam somente o lucro, revelando uma mentalidade individualista, alheios às suas responsabilidades sociais.

O desafio das instituições de ensino que ofertam o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é a de organizar o currículo direcionado para o atendimento às demandas sociais e pessoais do educando, rumo ao aprender a aprender. É necessário um currículo que vise à aplicação de técnicas de gestão e de comercialização, que avalie custos de produção e aspectos econômicos para a introdução de novos produtos e serviços. O Técnico em Agropecuária deve auxiliar na organização e execução de atividades de gestão do negócio rural, inclusive empreendimentos da agricultura familiar, visando à qualidade e à sustentabilidade do empreendimento. E esse desafio é no dia a dia consolidado a partir das experiências e vivências de todos os que participam do processo educativo e da legislação que regulamenta o curso e a profissão.

A profissão do Técnico Agrícola é regulamentada pela Lei nº5.524, de 05 de novembro de 1968 e pelo Decreto Federal nº90.922, de 06 de fevereiro de 1985 e alterações do Decreto Federal nº4.560, de 30 de dezembro de 2002, que cria e fixa as atribuições dos Técnicos Agrícolas, em suas diversas habilitações.

Para exercer a profissão é obrigatório o registro no Conselho de Fiscalização Profissional. Desde 1966, os Técnicos Agrícolas, em suas diversas modalidades têm seus



registros profissionais no Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia – CREA, de sua região.

O Curso Técnico em Agropecuária é uma área do ensino profissionalizante que se fundamenta sob a ótica da unidade entre os conhecimentos, em que teoria e prática se complementam. Para Toniazco (2009, p.72), “[...] interatividade é um fator no desenvolvimento de uma prática com excelência que possibilita ao estudante a aquisição de conhecimentos em três dimensões: controle, envolvimento e síntese, no processo de aprendizagem”. É um curso que tem como pilar o aprender fazendo, vinculado ao trabalho concomitante entre a teoria e a prática, priorizando a formação integral do indivíduo.

A partir das discussões sobre a formulação do currículo integrado do Ensino Profissionalizante, depreende-se que é necessário que o projeto escolar tenha o trabalho como totalidade das relações sociais e produtivas, e que a prática profissional precisa estar presente em todos os ambientes de aprendizagem, intrínseca ao currículo definido para o curso.

A escolha dos conteúdos dentro das disciplinas ou a escolha de disciplinas entendidas como essenciais para a formação do indivíduo, organizadas dentro de um currículo integrado, são ações baseadas na relação interdisciplinar e integral. Esse entendimento, dentro do currículo integrado torna-se ainda mais importante, pois é a partir das vivências do aluno em sua formação acadêmica que ele poderá fazer as correlações necessárias para o exercício de sua profissão.

No contexto do currículo integrado, segundo Silva (2008, p. 207), há dois princípios centrais que devem ser contemplados: a interdisciplinaridade e a contextualização. O primeiro busca a exploração de pontos de conexão das disciplinas e delas com as ciências, além de verificar os métodos que passam de uma ciência para outra e promover as aproximações temporais entre os conteúdos das disciplinas. O segundo integra currículo e realidade do mundo do trabalho e resolve problemas com a contribuição de várias disciplinas (SILVA, 2008).

Assim, segundo o autor, quando os conteúdos têm uma base teórica aliada a uma prática, esses fazem com que os educandos fiquem menos vulneráveis à exploração e influenciam no modo como esses estudantes serão incluídos e participarão no mundo do trabalho.

As práticas pedagógicas no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio vêm passando por diversas transformações numa relação direta com a educação geral, conforme consta no documento da SEMTEC (2000):

Em sua trajetória histórica, desde a antiguidade até a globalização dos mercados decorrente da internacionalização das economias, as práticas agropecuárias vêm passando por diversas transformações, um processo evolutivo, fundado numa relação direta com a educação geral, valendo-se de suas linguagens e códigos, através dos quais se constrói o domínio da leitura, da comunicação verbal, do cálculo, da estatística, e se desenvolve o senso crítico, interpretativo e analítico. É a base sobre a qual se constroem os conhecimentos elementares das ciências naturais e das ciências sociais. (SEMTEC, 2000, p. 5).

Entende-se, portanto, que conhecimentos das disciplinas de formação geral são de grande importância para uma perfeita articulação dos mesmos com os conhecimentos das disciplinas na área de agropecuária.

Na definição dos currículos formulados para os Cursos Técnicos em Agropecuária, é necessário que as competências profissionais gerais, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, sejam contempladas, assim como garantido o cumprimento da carga horária mínima obrigatória, estabelecida pela LDB vigente.

Nesse contexto, o documento da SEMTEC (2000) recomenda que:

[...] a instituição que pretender oferecer cursos técnicos e, mesmo, cursos básicos de Agropecuária deverá avaliar, previamente, além do volume e das características da demanda regional, os espaços, atividades e facilidades que estimulem e promovam um amplo desenvolvimento cultural dos alunos são essenciais, assim como a preocupação com a formação de profissionais de Agropecuária críticos, eticamente conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sociocultural e educacional do país. O compromisso com essas dimensões da educação profissional na área de Agropecuária não pode restringir-se ao discurso ou aos documentos da instituição escolar, mas deve estar efetivamente refletido na sua prática pedagógica cotidiana. (SEMTEC, 2000, p. 49).

A prática pedagógica, nos cursos técnicos, visa agregar conhecimentos por meio da integração entre as disciplinas do curso, resgatando assim, conhecimentos e habilidades adquiridos na formação básica, da mesma forma, que pretende articular horizontalmente o conhecimento dos três ou quatro anos do curso oportunizando o espaço de discussão e entrelaçamento entre as disciplinas da matriz curricular.

Um olhar sobre o currículo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMG – SJE mostra que o curso está organizado a partir de 03 (três) núcleos de formação: Núcleo Básico Comum, Núcleo Técnico e Parte diversificada, os quais são perpassados pela prática profissional.

No Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMG – SJE, o Núcleo Básico Comum é constituído a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, que têm por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos. O Núcleo Técnico é caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à área técnica e perfil profissional do egresso. A parte diversificada é caracterizada por disciplinas que complementam os núcleos básico e técnico a partir de uma língua estrangeira. A carga horária total do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMG – SJE é de 4.360 horas relógio, compostas pelas horas destinadas aos núcleos básico, técnico, estágio obrigatório e parte diversificada, conforme consta no Anexo E.<sup>2</sup>

No Instituto Federal de Minas Gerais-Campus São João Evangelista-MG, a integração entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio teve sua primeira fase no primeiro semestre de 2008, quando foi iniciado o processo de estruturação curricular do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade integrada ao ensino médio. As discussões sobre a integração entre ensino médio e educação profissional que datam da criação dos Institutos Federais, objetivou e a expansão da educação profissional com vistas à articulação do projeto escolar com as demandas de desenvolvimento socioeconômico local e regional e com os segmentos públicos e privados, almejando também a redução das desigualdades sociais.

Nesse contexto, é necessário que se intensifique o trabalho de construção coletiva dos currículos. Para isso, é fundamental o desenvolvimento de parcerias, a promoção e a articulação com as demandas de trabalho a fim de se estabelecer mais amplamente o diálogo entre teoria e prática.

A complexidade de implantação do processo de integração entre o ensino médio e a educação profissional requer a flexibilização dos currículos e diálogo entre os saberes das diversas áreas, rumo às necessidades e potencialidades de desenvolvimento socioeconômico. Essa forma de trabalho requer um comprometimento e mudanças de postura dos profissionais

---

<sup>2</sup> A carga horária dos cursos técnicos de nível médio para a modalidade integrada foi atualizada pelo artigo 5º da Resolução nº 01/2005 do CNE sendo o mínimo de 3.200 horas para os cursos com habilitação profissional que exigem o mínimo de 1.200 horas como é o caso do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

que compõem as diversas áreas do conhecimento e também mudança na organização dos tempos escolares a fim de possibilitar o desenvolvimento de projetos integrados.

## O CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

### 3.1 O início do ensino profissionalizante

Nas primeiras organizações sociais, as ações desenvolvidas pelo homem, traziam o caráter de produção coletiva da existência. Com a apropriação privada da terra, os homens se dividiram em classes: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Essa situação gerou uma divisão na educação. A educação assumiu um caráter dualista constituindo-se em uma educação voltada para a intelectualidade e outra voltada para o trabalho. Essa separação entre os homens livres e serviçais/escravos consumou-se com a divisão das classes sociais em escravista e feudal.

A relação entre o trabalho e a educação, atendendo aos novos arranjos sociais, reorganizou-se com o surgimento do modo de produção capitalista. O sistema capitalista teve seu início na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Com o renascimento urbano e comercial, surgiu uma nova classe social: a burguesia. Esta nova classe social buscava o lucro através de atividades comerciais.

A escola, nesse período, é levada à condição de instrumento para viabilizar o saber necessário à burguesia em grande ascensão, em uma sociedade não mais pautada nas relações naturais, mas sim em relações produzidas pelo próprio homem.

Segundo Saviani (2007, p.43), a Revolução Industrial provoca a incorporação das funções intelectuais no processo produtivo e a via para objetivar-se a generalização dessas funções na sociedade foi a escola, tanto que, os principais países organizaram sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. O ensino básico qualificou os trabalhadores a integrar o processo produtivo, já que o mínimo de qualificação para operar a maquinaria era contemplado no currículo da escola elementar.

Saviani (1994, p. 151 a 168), ainda pontua que com o objetivo de atender à realização das tarefas de manutenção, reparos, ajustes das máquinas, nascem os cursos profissionalizantes organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino tendo como referência o padrão escolar, mas organizados diretamente pelas necessidades do processo produtivo, dando origem às escolas de formação geral e às escolas profissionais.

O Brasil, a essa época, vivia a escassez de mão-de-obra em algumas ocupações e para suprir essa necessidade, organizou-se a educação com base na aprendizagem compulsória de ofícios utilizando-se as crianças e jovens excluídos socialmente – os órfãos e pobres que vieram de Portugal na companhia da família real.

Após a proclamação da Independência em 1822, a Constituição outorgada em 1824 trazia a necessidade de se contemplar uma legislação especial sobre instrução pública com base nos ideais liberais da Revolução Francesa buscando uma nova orientação para o modelo educacional a ser implantado na sociedade.

O ensino profissional foi tratado superficialmente na Constituição e, de certa forma, essa situação traçou nova orientação que veio a influenciar as formas que essa modalidade de ensino tomou no futuro. Não foi registrado progresso a partir da nova legislação preservando-

se a mentalidade conservadora construída ao longo do período colonial; ou seja, continuou a separação entre as ocupações para os pobres e desvalidos e a instrução para a elite.

Nesse período, intensificou-se a produção manufatureira e surgiram as sociedades civis que receberam a denominação de Liceus. Inicialmente, com recursos próprios, e em seguida com recursos públicos conseguidos por meio de doações e subsídios, criaram e administraram suas escolas de aprendizagem das artes e dos ofícios. Os Liceus, instituições não estatais, incorporavam o 2º grau da instrução pública brasileira “voltada para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas.” (SAVIANI, 2007, p.125).

Assim, o modelo de Ensino Profissional pensado para a implantação da rede de ensino técnico-profissional, foi se consolidando como precursor da Rede de Escolas Técnicas do Brasil.

As leis e decretos que regulamentaram a educação nacional ratificaram o âmbito da educação como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, concebendo a separação obrigatória com caráter de articulação entre o ensino médio e a educação profissional que constituíram dois segmentos distintos, permanecendo, com base legal, a dualidade entre os mesmos.

### **3.2 A regulamentação da Educação Profissional**

A Educação Profissional - EP de nível médio no Brasil hoje é regulada pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004; regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 41 da LDB. O decreto traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado-EMI à educação profissional de forma orgânica num mesmo currículo. O Decreto nº 5.154/04 organiza a EP em três níveis que compreendem os cursos de:

- I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio;
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Brasil (2004), art.1º).

Os cursos do inciso I são abertos a quaisquer pessoas interessadas, independente da escolaridade prévia; os cursos do inciso II são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão e, têm organização curricular própria; e os referentes ao inciso III são cursos de nível superior oferecidos aos egressos concluintes da etapa final da educação básica. Um esforço para superar essa dualidade estrutural histórica existente entre ensino médio propedêutico e educação profissional de nível médio demanda grandes desafios para transformar essa realidade, caracterizada como problema político e não pedagógico. Segundo Kuenzer, 2007, “a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má fé.” (KUENZER, 2007:34).

Considera-se que não é suficiente estabelecer decretos ou reformar leis para que ocorra a superação de um dualismo estrutural entre o Ensino médio e profissionalizante. Faz-se necessário transformar a realidade da sociedade dividida, na qual a rede de ensino promove a inclusão dos socialmente incluídos e exclui a maioria que sonha em profissionalizar-se em um curso de nível superior, porque a formação de técnico, seja de nível médio, seja por meio de cursos aligeirados e de baixa qualificação são socialmente desvalorizados. Dessa forma, aos socialmente excluídos não resta alternativa: não há vagas para todos nas universidades

públicas, e o ensino profissionalizante público ou privado é de baixa qualidade na pretensão de formar para o fazer e negando-lhes a formação geral.

É necessário resgatar o princípio da educação no cumprimento das finalidades do Ensino Médio e da educação profissional, pois o objetivo não é somente a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade, que possam também atuar como profissionais capazes de dirigir ou de se posicionar frente a quem dirige.

Ainda que, com muitas dificuldades, tanto de implementação quanto de efetivação dos princípios da integração e formação integral, o Ensino Médio Integrado representou um avanço muito importante na política educacional brasileira. Os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM numa perspectiva de educação pública de qualidade compreende uma proposta que além de se articular às categorias da ciência, cultura e tecnologia articula-se com o eixo curricular central do Ensino Médio Integrado.

A educação profissional sempre pressupõe a educação básica como condição indispensável. Quanto melhor a qualidade da educação básica maior será a possibilidade de êxito dos programas de educação profissional em todas as suas modalidades, da formação inicial à pós-graduação.

Para que essa proposta seja alcançada, é necessário que sejam inseridos conteúdos e práticas político-pedagógicas que levem em consideração os alicerces do pensamento e da produção da vida que não incluam somente as práticas da educação profissional, como também as teorias que formam os jovens para a vida em sociedade.

Essa proposta educacional integradora também deve incluir professores e gestores que elaboram o processo de ensino-aprendizagem e currículos, para que articulem o geral e o específico, isto é, a teoria e a prática dos conteúdos além de incluírem os alunos e seus familiares. É necessário, nas instituições de ensino, um exercício da formação integrada que fuja do autoritarismo e que seja uma ação coletiva, como também é preciso garantia de investimento na educação que irá permitir a oferta pública e gratuita do ensino com qualidade.

### **3.3 Reformas Educacionais que aprofundam a dualidade dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Brasil.**

O Brasil, assim como outros países em desenvolvimento ou emergentes, inseridos no contexto da globalização, recebem recomendações sobre a regulação das suas políticas internas em decorrência de acordos de cooperação internacional, principalmente nas áreas da saúde e da educação. A internalização dessas políticas cooperativas, principalmente no campo da educação, significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas dos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais. Esses organismos internacionais, que tem o Banco Mundial como um deles, tem uma agenda globalmente estruturada para a educação, na qual se reproduzem documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.

Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Essas organizações, de posse de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras. Os documentos que são assinados pelos

países-membros e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial geradas a partir dessas conferências, vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil. (BRASIL, 2013; SAVIANI, 2009; EVANGELISTA, 2013).

Nesse sentido, dialogamos com as críticas abordadas por Leher (1998, p. 9):

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas.

Estudiosos como Silva (2014), Frigotto e Ciavatta (2003), Leher (1998), Neves (2005), Evangelista e Shiroma (2006), Freitas (2011), dentre outros, têm discutido a repercussão da internacionalização das políticas educacionais nos planos e diretrizes do sistema de ensino brasileiro. Segundo Silva (2014, p. 67), as decisões políticas e educacionais e a escolha de prioridades não ocorrem somente dentro do país:

[...] pois, articulam-se com forças políticas, econômicas e empresariais no plano macro político, no qual os organismos internacionais têm papel decisivo. Este é o contexto em que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação.

Os interesses políticos claramente subordinados aos econômicos e vice-versa, contribuíram para que se tornasse parte das políticas sociais, sofrendo historicamente uma série de mudanças que estão vinculadas aos interesses do capital externo e às políticas de ajustes internacionais da economia mundial.

Segundo documentos do Banco Mundial, a educação é um meio para minimizar os problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. As estratégias sugeridas pelo Banco Mundial para a educação nos países em desenvolvimento ou emergentes sugerem a subordinação da educação ao mercado de trabalho. O documento do Banco Mundial que estabelece estratégias para a educação no período de 2011-2020 expõe os objetivos da “Aprendizagem para Todos” na próxima década:

Sobre as articulações entre educação e mercado de trabalho: acentuar a relevância da educação para o mercado de trabalho é um objetivo da estratégia (do Banco Mundial). Muitos jovens em países em desenvolvimento estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para um emprego em uma economia moderna competitiva. Isso deixa milhares de jovens frustrados e desiludidos por não estarem obtendo os retornos prometidos pela educação. Com foco na aprendizagem, essa nova estratégia vai além das questões de matrícula e anos de escolarização e concentra-se na capacidade dos egressos para encontrar emprego e viver do seu trabalho. [...] Esforços estão em andamento no Banco, em colaboração com os parceiros de desenvolvimento, para desenvolver um quadro de referência e ferramentas para medir as habilidades e competências da força de trabalho de um país. Um objetivo desses esforços é aumentar a cota de projetos de educação que inclua objetivos do mercado de trabalho e, assim, melhorar a aquisição de habilidades da força de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44)

Nesse enfoque de educação, cabe à escola o papel de ensinar os “conteúdos mínimos” de aprendizagem de uma forma simplificada, atrelada a demandas imediatas de

preparação da força de trabalho. Considera-se que há, portanto, indícios de que as políticas educacionais brasileiras vêm sendo afetadas negativamente pelas políticas formuladas por organismos internacionais. Com a interferência desses organismos, verifica-se a tendência à manutenção da reprodução social com a contribuição direta da escola, induzida a assumir o papel de reproduzir a cultura imposta.

Segundo Saviani (1998), é necessário que o Brasil assuma uma nova política educacional,

Há que romper o círculo vicioso por algum ponto. E o ponto básico é o dos investimentos. É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número um, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação. [...] os indicadores apontam na direção de que o atual governo carece da vontade política para tomar essa decisão histórica, em vista da sua subordinação assumida à lógica hoje hegemônica comandada pelos mecanismos de mercado. Reside aí não apenas a debilidade, mas a insuperável impotência da política educacional que vem sendo implantada, o que fica evidente na proposta de Plano Nacional de Educação apresentada pelo MEC. (SAVIANI, 1998, p.5).

O reconhecimento de que problemas na esfera educativa pública não decorrem somente de ações do Estado ou dos governos, mas atingem também as ações de grupos de interesses instituídos, das escolas e das famílias, possibilitará condições de evitar políticas impostas e estabelecer um plano de corresponsabilidades ou de responsabilidades compartilhadas. O contraditório nas propostas de reforma do ensino médio e profissionalizante do MEC encontra-se na função que ele reserva a cada uma dessas modalidades de ensino. Garante-se apenas para o ensino médio a oferta de conhecimentos que historicamente os trabalhadores vêm almejando. Coraggio (1994) enfatiza que o cenário educacional pode passar por mudanças, se houver um processo de conscientização e participação social que atinja os grupos populares. Esse processo remeteria a um mecanismo de políticas descentralizadoras a partir de decisões nacionais,

Assim como seria pouco esclarecedor pensar que tudo é produto de uma conspiração, também seria ingênuo ignorar a existência de forças organizadas e projetos de dominação, reforçados na medida em que são aceitos passivamente como algo natural. (CORAGGIO, 1994, p. 83)

Dentro desse contexto, depreende-se que o fato de uma política ser pública não significa, necessariamente, que seja direcionada a todo o público, mas sim a determinados segmentos sociais. Determinados grupos tornam-se atores políticos quando, movidos por interesses particulares, disputam espaço no terreno das políticas públicas para realizarem seus projetos dissociados das necessidades da sociedade que eles representam.

Uma análise resumida das características fundamentais das reformas brasileiras mais importantes, no que diz respeito ao ensino médio e profissionalizante, mostra-nos que no ano de 1942, a reforma Capanema tinha como proposta a estruturação do ensino industrial, reforma do ensino comercial e criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. As consequências desta reforma foram a divisão do curso secundário entre clássico e científico com duração de três anos e carga horária de 30 horas semanais, fortalecendo o caráter elitista desse nível de ensino. Mais tarde, em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário tinha como proposta organizar o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; organizou o ensino normal e o ensino agrícola e criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

A Lei 5692, instituída no ano de 1971, tinha como objetivo a profissionalização do ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensino primário e médio, eliminando as



diferenças entre os ramos secundário – agrícola, industrial, comercial e normal. As consequências da Lei 5692/71 reforçaram o caráter utilitário do conhecimento, mantendo o caráter técnico do ensino médio marcado por essa legislação.

A Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982 altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. A proposta tinha o objetivo de corrigir o excesso experimentado e denunciado pelos educadores que era a universalidade da profissionalização obrigatória e a predominância da formação especial em prejuízo da educação geral, em nível de 2º grau. Consequentemente, ocorreu o fim da obrigatoriedade dos colégios técnicos, retorno da ênfase na formação geral e a formação profissional de nível médio volta a ser destinada para as classes menos favorecidas.

Na sequência, a educação brasileira passou por uma grande reforma a partir da LDBEN 9394/96. Essa propunha 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, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Como consequência da efetivação dessa lei, vimos a eliminação da integração entre os diversos sistemas de ensino, mantendo a desarticulação que existe hoje, não há definição sobre o que vem a ser educação profissional. Vimos também a partir desta lei um sutil avanço em direção a uma educação de igualdade, sem distinção social, nos diversos níveis da educação.

Embora o Ensino Médio no país seja responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, BNCC, das Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos elaborados, segundo o senso comum, por ocupantes de cargos em agências governamentais.

A LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 (Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral), editada a partir de uma medida provisória (MP 746/2016), foi criticada já a partir dessa origem autoritária, provocando um movimento de ocupações estudantis nas escolas públicas pelo país. As críticas foram dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta.

Nesse sentido, considera-se que a reforma do ensino médio estabelecida por meio da Medida Provisória 746/2016 e convertida em Lei 13.415/2017 após aprovação na Câmara dos Deputados e Senado e sanção presidencial, nasceu com uma limitação de base: ter sido proposta por meio de uma medida provisória sem propor ampla discussão com a sociedade uma vez que o tema é de interesse de todos os brasileiros. Especialistas, representantes de associações profissionais, professores, estudantes e famílias tinham que ser mais ouvidos para que pudessem definir os rumos da educação no país levando em conta o conjunto de aspectos que envolvem a formação escolar e cidadã dos brasileiros.

A esse respeito Ferreti (2018), considera que:

Ainda que esses desempenhem, no processo, um papel fundamental, as políticas referidas ao Ensino Médio, como, de resto, as políticas governamentais em geral,

atendem e mobilizam interesses de natureza diversa, não necessariamente congruentes, em torno da educação destinada aos jovens, ainda que, aparentemente, a leitura dos objetivos gerais da LDB relativos a essa etapa sugira a existência de consensos a respeito. Por isso, encontram respaldo por parte de alguns setores da sociedade, ao mesmo tempo que despertam críticas por parte de outros. (FERRETTI, 2018, p.3)

Segundo a Lei 13.415/2017, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. São duas as justificativas em que esse objetivo se apoia:

- a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país;
- a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

Considera-se essa leitura feita pela Lei 13.415/2017 como uma leitura correta a respeito da baixa qualidade do Ensino Médio, mas, sabe-se que o problema no país, não se restringe a essa etapa da educação básica e vem se arrastando por longo tempo. Contudo, essas justificativas, apresentam-se frágeis por atribuírem o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Ferretti (2018) pontua que é necessário avaliar com muita ênfase:

- infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola;
- o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo a Unicef, evidencia que os adolescentes por ela pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola. (FERRETTI, 2018, p.3)

Apesar dessas evidências, a lei parece insistir na ideia de que os problemas presentes no Ensino Médio público poderão ser resolvidos por meio da mudança curricular, desconsiderando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com os resultados das muitas pesquisas e da literatura educacional sobre currículo. Verifica-se que a lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a abrangência do termo à mudança de matriz curricular. A evidência desse entendimento é a obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo e sim como arranjos curriculares que tem em vista a relevância para o contexto local e liberdade de escolha para os estudantes.

A proposta da Lei 13.415/2017 consiste em dois pilares: a implementação progressiva da jornada em tempo integral no ensino médio, totalizando 1.400 horas/ano em lugar das atuais 800 horas anuais, e a organização do currículo de modo a contemplar cinco ênfases ou itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

Assim, segundo a Lei 13.415/2017, durante o ensino médio, o estudante terá um núcleo de conteúdos obrigatórios, vinculados à BNCC, não podendo exceder 1.800 horas.

Entre esses, Língua Portuguesa e Matemática devem ser ofertados durante os três anos. Os currículos do ensino médio deverão considerar, segundo a lei, a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

A principal crítica a essa mudança é que a reforma mantém como disciplinas obrigatórias somente Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, criando áreas de conhecimento, sem obrigatoriedade de as escolas terem em suas matrizes curriculares o ensino de disciplinas fundamentais à formação integral do aluno. É preciso refletir sobre quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos dos estudantes e obrigações das instituições e abandonados às incertezas, dependendo de condições físicas e financeiras, em geral precárias.

Assim, acredita-se que os jovens menos favorecidos financeiramente perdem a possibilidade de potencializar uma visão mais ampla da vida, do mundo e da sociedade, ficando mais fáceis de serem conduzidos/manipulados, enfraquecendo a educação e a formação de cidadãos mais críticos. Poucas são as chances desses jovens de fazerem um curso de qualidade fora da esfera pública. Questiona-se a qualidade do ensino que será oferecido tendo em vista que a criação das áreas de conhecimento impede a interdisciplinaridade do ensino e integração nos cursos técnicos, principalmente, porque não define critérios, deixando para as escolas decidirem o que e como vão ensinar. Há a necessidade de escolas que tenham projetos pedagógicos baseados na interdisciplinaridade, inseridos no contexto de um Sistema de Educação a nível Nacional que universalize a educação, respeite as especificidades regionais e culturais.

A Lei 13.415/2017, considerando a nossa leitura, parece ignorar que a divisão das atuais matrizes curriculares em um núcleo comum e uma parte diversificada coloca um ponto final no trabalho de integração curricular que começa a ser discutido, mesmo que a passos lentos em muitas instituições de ensino. Em relação à formação técnica e profissional a Lei 13.415/2017 afirma que cada sistema de ensino terá liberdade para definir as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Fica também a critério das redes de ensino de cada um dos Estados, segundo a citada lei, definir e organizar percursos formativos integrados, associando a formação profissional com os conteúdos formativos definidos nos objetos de aprendizagem previstos na BNCC. Também fica a critério dos sistemas de ensino considerar a inclusão, na matriz curricular, de vivências práticas de trabalho no setor produtivo.

É necessário atentar para o fato de que a extensão e diversidade cultural do país, já se constitui, em certo sentido, numa forma de flexibilização aceita e praticada pelas escolas brasileiras desde a década de 1980. Esse modelo de flexibilização curricular tem como característica a não privação dos estudantes do acesso ao conjunto de conhecimentos ofertados a partir de vários campos do conhecimento historicamente produzido.

Constata-se que a reforma proposta não tem como objetivo principal a busca por qualidade no ensino, mas sim diminuir os custos da educação, proporcionando flexibilidade e autonomia aos estados para administrarem a redução desses gastos. Acredita-se que essas ações reforçarão as desigualdades regionais no que diz respeito à qualidade da educação oferecida no ensino médio, o que também refletirá nas diferenças socioeconômicas entre os estados.

Em relação à Educação a distância, entre outros pontos, o Decreto Nº - 9.057, de 25 de maio de 2017 estabelece a possibilidade de que até 40% da carga horária do Ensino Médio sejam feitos a distância (EaD) por módulos e créditos. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância que tenham o que se denominou de “notório reconhecimento”, a ser comprovado por um conjunto de possibilidades que inclui o que se definiu como demonstração prática. Entre as atividades que

contariam como parte dessa carga horária fora da escola estão cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários, contribuições para comunidade e atividades pedagógicas orientadas pelos docentes.

Considera-se que a lei não oferece ação que leve em conta a qualidade do ensino. Há a proposição de uma falsa solução, na qual os problemas estruturais ficam camuflados. Os estudantes da Educação à distância estarão matriculados, mas na realidade ficarão mais distantes de um processo educativo que seja relevante e capaz de oferecer uma formação integral. Outro ponto preocupante seria a fragmentação do contato entre professores e alunos, que firma acessos e relações interpessoais imediatas. A escola é um local de relações pessoais de grande importância. Muito do que se aprende nela está na construção de respeito às diferenças e ao reconhecimento da diversidade, contato interpessoal e nas experiências repassadas na convivência. As tecnologias precisam ser aliadas em favor da educação e de maneira complementar, não em substituição à escola e aos professores.

A presença dos professores no processo formativo dos jovens é fundamental. Acredita-se que a EaD é uma modalidade de oferta de ensino viável e de grande relevância para uma faixa etária específica de jovens e adultos. Mas, a ampliação do oferecimento do ensino à distância, sem mostrar nenhuma preocupação com a qualidade e com a sociabilidade necessária para o desenvolvimento integral da juventude, é uma maneira de camuflar a falta de interesse em atender a esta parcela de jovens que não tiveram acesso à escola em idade própria. Faz-se necessário refletir também sobre todas as iniciativas que de alguma maneira fragilizam o trabalho do professor e os profissionais da área. Não seria essa uma iniciativa de ataque à própria Educação, no que diz respeito ao compromisso do governo com os jovens e adultos? Ferreti (2018) questiona essa decisão acerca da EaD e a considera como uma “desresponsabilização” do Estado brasileiro com a formação crítica e sólida da juventude, e também com a infraestrutura escolar. Os números de alunos evadidos nas escolas brasileiras e o número de jovens e adultos analfabetos são preocupantes, principalmente entre os jovens mais pobres, mas essa proposta da Lei 13.415/2017 não oferece uma solução. A proposta carece de esclarecimento sobre as diretrizes da EaD, conteúdos escolares, formatos e ferramentas do ensino. Acredita-se que assim como a EaD está posta, é um retrocesso em relação à qualidade e igualdade de condições de acesso à educação, defende-se uma reforma baseada em incentivos econômicos e estruturais para que os alunos em desvantagem social possam frequentar aulas e concluírem o curso desejado com sucesso.

Considera-se que a proposta da lei 13.415/2017 poderá levar a uma precarização do ensino, com a ênfase maior em uma formação tecnicista em oposição a uma formação crítica dos estudantes. É necessária a reorganização da matriz curricular, de forma que haja maior fluidez na administração dos conteúdos. A educação, da forma como está indicada, compreende apenas a extensão do tempo e aumento da carga horária de português e matemática visando à melhoria nos índices educacionais. A formação humana tem que pautar no tempo do aluno e não somente no índice das avaliações externas. É preciso estar atento também, ao se implantar o ensino médio integral, para a infraestrutura das escolas. Acredita-se nos benefícios que um ensino médio integral trará para os estudantes, mas a escola precisa estar preparada para isso.

O cenário das escolas brasileiras, hoje, mostra que não temos escolas preparadas para um salto tão grande. Falta estrutura adequada nas escolas para estudantes e professores. É necessário o investimento na formação dos profissionais e tecnologias que ajudem a trazer a prática para dentro da escola para minimizar a situação do professorado que ainda sofre com más condições de trabalho. O certo é que não podemos pensar o ensino médio como profissionalização para mão de obra barata e nem como uma proposta que prepara só para o vestibular. É necessário um ensino médio que prepare o cidadão para que tenha uma visão e

conhecimento amplo de mundo, autonomia e que possa decidir o que quer para o seu presente e futuro.

Nota-se, que nesse sentido, nas justificativas apresentadas pelo MEC, que diversas vezes é feita menção à possibilidade de o jovem fazer suas escolhas, de estudar conteúdos das áreas com as quais possui maior afinidade. A esse argumento, questiona-se se o estudante terá condição de fazer escolhas segundo a sua afinidade com o itinerário formativo. A liberdade de o estudante escolher a área com a qual mais possui aptidão não ocorrerá, se o sistema de ensino da sua região não oferecer todos os itinerários formativos. Assim, o aluno cursará o que for disponibilizado na sua localidade ou terá que ir morar em alguma outra região do estado que contemple o itinerário formativo de sua escolha. Ou quem sabe, cursar esse itinerário formativo à distância já que aos sistemas de ensino também foi possibilitado estabelecer convênios com instituições que atuem com educação à distância.

Questiona-se também se as escolas terão condições físicas e número suficiente de profissionais para oferecerem vários itinerários formativos. Os estudantes que precisam garantir sua sobrevivência em idade precoce teriam escolha? Há que se questionar também a situação dos estudantes de origens sociais distintas ao fazerem as escolhas indicadas pela lei. Será que eles realmente terão condições de escolher os itinerários formativos propostos pela lei, ou são, por sua condição social, levados a construírem tais opções?

A esse respeito, Filho (2017) afirma que a reforma do ensino médio, ao instituir o itinerário de formação técnico-profissional suprime o caráter que a LDB trazia do ensino médio como etapa final da educação básica. A precoce formação profissional técnica e a inserção do estudante no mundo de trabalho, segundo esse autor, têm como objetivo diminuir a demanda pela educação superior.

Uma leitura das discussões sobre a reforma do ensino médio mostra que as críticas a respeito das mudanças propostas pela Lei nº 13.415/17, não ficam restritas ao âmbito nacional. Especialistas de outros países, ao lançarem olhar sobre a proposta e situação do ensino no Brasil, compartilham da opinião de que a reforma poderá trazer desconstrução dos avanços trazidos pela LDBEN.

Observa-se que, ainda que a discussão perpassa por vários pontos, a reforma está centrada basicamente na mudança curricular, sem oferecer condições para sua implementação: a reforma depende, em grande medida, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Questiona-se se a Lei nº 13.415/17 não empobrecerá o currículo das escolas, já fragilizado, e se não trará descontentamento aos professores, estudantes, famílias, sociedade e, inclusive, o mercado.

A história das Políticas Públicas Educacionais e das Reformas Educacionais mais expressivas tem nos mostrado que, sem os necessários investimentos para que as redes consigam desenvolver um currículo real e realmente diversificado, poderemos ter um ensino médio pautado pelo mínimo de disciplinas exigidas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC, combinado com cursos profissionalizantes de baixa qualidade organizados ora pela iniciativa privada a baixo custo, ora pelas instituições públicas carentes de estrutura física, pessoal e financeira.

Sobre esta alegação o governo argumenta que outras disciplinas serão obrigatórias em alguma das etapas do ensino médio e elas serão definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, em função de a Lei nº 13.415/17 e da BNCC serem ainda recentes não é possível considerar a análise dos impactos da mesma na educação brasileira como encerrados. Fica assim, aberta a discussão de que, com base em estudos, sejam realizadas novas pesquisas

e análises sobre o andamento do processo de implantação da reforma do ensino médio estabelecida pela Lei nº 13.415/17 e a implantação da BNCC.

### **3.4 A oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação**

A educação profissional está fortemente ligada à dualidade da educação brasileira, por suas características discriminadoras, voltadas para a formação de mão de obra qualificada para atender as necessidades da economia capitalista. As transformações sofridas pela educação profissional ao longo das reformas educacionais deram origem aos cursos técnicos integrados ao ensino médio e aos institutos federais de educação ciência e tecnologia.

Os institutos federais foram criados com o objetivo de ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Além disso, os institutos devem oferecer cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado, cursos de engenharia, cursos de pós-graduação lato sensu, cursos de pós-graduação stricto sensu e programas especiais de formação pedagógica, destinado a professores para a educação básica. No que tange à pesquisa, os institutos devem realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade. No trabalho de extensão, devem ser desenvolvidas atividades de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Além desses objetivos, é atribuído aos institutos federais o papel de estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda.

As políticas públicas para a educação profissional dos governos anteriores ao governo Lula, segundo Frigotto (2011), são oriundas das condições dos acordos financeiros que não aceitavam uma intervenção acentuada do Estado na área educacional. Foi, a partir dessa concepção, que o MEC desenvolveu suas políticas voltadas para a formação técnica e profissionalizante. Assim, os direcionamentos da educação seguiram rumo a uma pedagogia das competências. A pedagogia das competências atribui aos próprios trabalhadores o acesso à empregabilidade, conduzindo-os a uma educação para a produção e atendimento ao mercado capitalista, excluindo os conteúdos científicos, fadando a educação a uma profissionalização simplesmente. Nesse contexto Frigotto pontua que,

Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio [...] a educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. (FRIGOTTO, 2011, p.240).

A chegada do governo Lula trouxe a expectativa de mudanças e uma vertente dessa mudança é a homologação do Decreto 5154/2004, que regulamenta os cursos técnicos integrados ao ensino médio, conferindo um olhar cuidadoso à educação profissional e ao ensino médio. A partir do decreto, é igualmente atribuído ao ensino médio o objetivo de formar um sujeito leitor e transformador de sua realidade, bem como ensinar-lhe os conhecimentos específicos para sua vida profissional.

A partir dessa ideia, Frigotto (2011) considera que a superação do dualismo e do tecnicismo no ensino médio está no ensino médio integrado. Contudo, analisando os rumos que os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação tomaram, esse pesquisador considera que os institutos federais expandiram o dualismo para o

ensino superior e mantiveram a tradição histórica de desigualdades sociais perante decisões corporativas e verticalizadas do governo.

Frigotto (2011), analisando criticamente a origem dos institutos federais, considera que, contrário ao previsto no exposto pela lei de criação dessas instituições, encontra-se uma intencionalidade clara nas reformas educativas visando conciliar os interesses de uma pequena parcela da sociedade às necessidades de uma grande população carente de instrução e trabalho. Essa necessidade de adequação, no entanto, ajusta-se aos interesses da minoria. Dessa forma a educação profissional continua contribuindo para a formação do sistema dualista da educação, o qual mantém e expande a distância existente entre as diferentes classes sociais.

Otranto (2010), em sua pesquisa sobre as finalidades descritas na lei de criação dos institutos federais conclui que, além da clara dualidade do ensino, há a carência de estrutura física, pedagógica e administrativa das antigas Escolas Profissionalizantes que assumiram um modelo de educação para o qual não estavam preparadas:

No entanto, as escolas profissionalizantes, em sua grande maioria, não estavam preparadas para a transformação em instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos. Como podemos perceber, as atribuições dos IFs vão além daquelas determinadas para as universidades, mas terão que ser desenvolvidas fora da estrutura universitária. (OTRANTO, 2010, p.29)

A expansão da Rede Federal, bem como no número de Institutos Federais e criação de cursos profissionalizantes integrados, no século XXI, podem ser considerados um dos marcos históricos das políticas do Estado brasileiro. No entanto, após quase uma década, as pesquisas acadêmicas já vêm apontando dificuldades de se realizar esta integração nos diferentes Institutos Federais de Educação. A integração entre a educação geral e a profissional, ponto chave dos cursos profissionalizantes, pressupõe unir o saber (ciência) e o fazer (técnica).

Ainda, observando-se a pesquisa feita por Otranto (2010) acerca da educação profissionalizante integrada, infere-se que,

A pesquisa revela que não foi realizada a integração, sendo que os diferentes atores participantes da proposta não se apropriaram das concepções norteadoras, o que impossibilitou a efetivação enquanto Práxis. As origens estão nas próprias contradições do capitalismo, que com o nascimento das fábricas e posteriormente da escola desencadeou o aprofundamento da divisão social do trabalho, na qual separa os saberes, compartimenta o conhecimento e institucionaliza o saber. (OTRANTO, 2010, p.10)

As dificuldades de integrar a área técnica com a educação geral, nos Institutos Federais, não são apenas uma questão de metodologia, mas sinalizam necessidades de reflexões políticas e críticas sobre a sociedade. O que vemos é um grande investimento do Governo Federal em cursos aligeirados tais como o PRONATEC - O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O PRONATEC fortaleceu, até 2017, a concepção de ensino profissionalizante ancorado na dualidade, com foco apenas na inserção do trabalhador no mercado de trabalho.

### 3.5 A Educação Agrícola de nível técnico: do discurso oficial à realidade

Analisar a educação agrícola de nível médio no Brasil significa compreender as expectativas dos trabalhadores rurais que reclamam por um desenvolvimento baseado não na exportação e no consumismo de um grupo privilegiado, mas, na produção para o mercado interno e na utilização dos recursos naturais. A análise realizada sob o olhar dos discursos oficiais mostra que esses atribuem à educação técnica agrícola a missão de formar profissionais técnicos de nível médio dotados de conhecimentos que os habilitem a desenvolver com competências técnica e atitudinal, as atividades relacionadas às cadeias produtivas agrícolas, pecuárias e agroindustriais, no âmbito regional e nacional.

No Brasil, um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostra que a educação é o melhor investimento quando se visa a melhoria da qualidade de vida da população. De acordo com o Ipea (2011), o acréscimo de 1% do Produto Interno Bruto no investimento em educação resulta no aumento de 67% na renda das famílias, o que é observado tanto na cidade quanto no campo.

A maioria da população rural do Brasil pode ser enquadrada no grupo em que as alternativas de profissionalização, são aquelas que permitem a manutenção do jovem próximo de sua família e de sua cultura. Dessa forma, os cursos técnicos em agropecuária representam, direta ou indiretamente, uma alternativa importante para o desenvolvimento das camadas populares, características das pequenas propriedades situadas no interior do país visando atender às especificidades locais e à necessidade de formação de profissionais integrados com a realidade social, cultural e econômica de cada região.

As antigas Escolas Agrotécnicas, hoje Institutos Federais, situadas em regiões economicamente alicerçadas na produção agropecuária, estão intimamente ligadas à cultura do campo, sinalizando que a formação do Técnico em Agropecuária deve atentar para a agricultura orgânica e familiar basicamente no âmbito da pequena propriedade, deve também prepará-lo para atender às peculiaridades regionais, fortemente impactadas pela lógica das grandes commodities, fundamentalmente agrícolas.

A construção e definição de políticas para o ensino agrícola precisam considerar a existência dos espaços sócio territoriais, da agricultura familiar ou do agronegócio. Independentemente da política implementada para o ensino agrícola, dificilmente haverá avanço na busca da dignidade do ser humano e na construção de uma sociedade democraticamente justa sem levar em consideração a existência desses espaços.

A educação agrícola de nível técnico ofertada pelas escolas que compõem a rede federal de educação profissional e tecnológica não é capaz, por si só, de fornecer alternativas de emancipação do Técnico em Agropecuária, pois, uma das suas principais funções é produzir a conformidade ou o consenso, através de seus próprios limites e as imposições das propostas educacionais institucionalizadas e legalmente sancionadas.

Segundo o documento AMEC/Semtec/DPFP - Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas (1990) acredita-se que, só através de um projeto de educação proposto pelas instituições de ensino locais e ou regionais, é que se pode romper com a lógica mistificadora e alienante do capital; é necessário perseguir o objetivo de uma mudança radical nas próprias instituições educacionais. O mesmo documento ainda registra que,

O ensino agrícola deve avançar no sentido de se tornar uma educação tecnológica, para além do saber fazer. Os estudantes em formação têm o direito e o dever de refletir sobre sua profissão de forma contextualizada e aprender, na escola, os elementos necessários para uma reflexão crítica, o que demanda, mais do que uma mera formação técnica que os insira no mercado por meio do certificado, uma formação que lhes proporcione a oportunidade de elevar o nível de conhecimento para além do senso comum. Devem, deste modo, se constituírem a partir de uma



crítica sobre a divisão social do trabalho no capitalismo e suas consequências sobre as relações dos homens entre si e com a natureza. (AMEC/Semtec/DPFP,1990, p.34)

Para que as instituições de ensino que oferecem Cursos Técnicos em Agropecuária consigam se posicionar como agentes de transformação, torna-se imprescindível a garantia de seu pleno funcionamento. Para tanto, o financiamento público é elemento chave. Deve-se assegurar a autonomia das instituições em definirem seu projeto pedagógico, sua organização curricular e estratégias de operacionalização, com vistas a formar um técnico ético, comprometido com as causas sociais e ambientais.

O documento da AMEC/Semtec/DPFP (1990, p.31), sugere ainda que,

[...] a adoção de práticas educativas na gestão e nos ambientes de aprendizagem, como formas de preservação ambiental; respeito à individualidade, com garantia de acesso e permanência, independente de raça, cor, condição social, etc; definir uma forma de ingresso dos estudantes ligados à agricultura familiar e aos movimentos sociais – talvez a única possibilidade desses cursarem educação profissional de qualidade; formar técnico de nível médio com base científica sólida e generalista. Acredita-se que a construção e a operacionalização de uma nova concepção de Ensino Agrícola provocará diversas demandas para as quais as escolas e a Setec precisam se preparar tendo em vista o seu atendimento.

É necessário que os educadores concentrem sua atenção para visualizar os novos rumos na busca de um modelo de Ensino Agrícola que atenda a diversidade de um país como o Brasil, formando pessoas com motivação e disposição para transformar a realidade de forma criativa e ética.

Assim, principalmente em regiões onde predomina a agricultura como fonte de renda, o programa de educação técnica deve propor a elevação de uma produtividade com uma relativa autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno socioeconômico-financeiro capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da população.

## CAPÍTULO METODOLÓGICO

Considerando que o objeto de pesquisa deste trabalho é o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, optou-se por uma investigação através de uma abordagem predominantemente qualitativa. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde às questões particulares, enfoca um nível da realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Uma característica fundamental dos estudos qualitativos, segundo Esteban (2010, p.129) é a atenção dada ao contexto, onde “não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis.” O pesquisador se atém ao mundo real e analisa seus achados como são vividos e sentidos. Efetivamente, a pesquisa qualitativa representa uma maneira de interpretar a realidade que pode perfeitamente se equiparar ou se associar, se necessário for, à pesquisa quantitativa. Cada uma com sua especificidade e características importantes.

A coleta de dados foi feita através da Análise Documental. Sendo uma técnica comumente usada na pesquisa em ciências sociais e humanas, a Análise Documental é importante, porque a maior parte das fontes de informação escritas, ou não, são realizadas a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos. Esses documentos podem ser considerados como todo e qualquer objeto que possa auxiliar ou servir como evidência para uma pesquisa. May (2004) relaciona vários tipos de fontes documentais que o pesquisador social tem ao seu dispor para realizar seu trabalho (quando permitido o acesso): leis, relatos de pessoas sobre incidentes ou períodos, registro governamentais, fotografias, iconografias, imagens, uma peça de vestuário, um quadro, um diário, um livro, uma peça de arte, uma ferramenta qualquer, entre muitos outros objetos. Essas fontes documentais estão ligadas às suas realidades sociais e dizem muito a respeito das sociedades aos quais foram ou estão inseridas.

Garcia Gutierrez (1984, p. 42), acerca da análise documental, reflete dizendo que é: “todo reconhecimento e estudo que se faz de um documento, exigindo uma identificação das características físicas, que seria a *forma*, e as intelectuais, o *conteúdo*”.

Esses elementos são fundamentais para a definição do melhor método que consolide todas as “informações” externadas no documento.

Sobre a análise documental, Richardson et al (1999, p. 230) afirma que, essa consiste em uma série de “operações” que visam estudar documentos para compreender circunstâncias sociais e econômicas. Assim, infere-se que essa atividade exige a compreensão de certos mecanismos que ajudam na construção de evidências de determinado registro que dialogam com o pesquisador.

Nesse sentido, compreende-se que a estratégia metodológica de pesquisa deve estar em consonância com o tema pesquisado, integrada às atitudes reflexivas do pesquisador bem

como, aos conceitos e contextos onde se realiza a pesquisa. Tal reflexão é discutida por Nascimento (2009):

A análise utiliza-se de métodos, tanto na forma de pensar, quanto de proceder, ou seja, de raciocínio de abordagem e de procedimento, com o intuito de representar a informação. Sendo assim a construção do pensamento acerca da AD, evidencia a concepção integradora que se tem de tal processo ao situá-lo na função analítica da estrutura e do conteúdo, no entorno da organização da informação. (NASCIMENTO, 2009, p. 13).

Além da análise documental também realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro docentes do curso, tendo como critério aqueles que ingressaram no *Campus* antes de 2008.

Segundo Gil (1999, pag. 117), a entrevista é uma técnica para a coleta de informações “em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessam à investigação”. O ato de entrevistar é uma ação que propicia entender as pessoas a respeito do que elas são, esperam e também o conhecimento de situações precedentes.

Para o autor, a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que possibilita ao entrevistador a comparação das respostas uma vez que, apresenta em sua composição a uniformidade das questões por serem preestabelecidas. Gil (1999, pag. 117) define as características da entrevista semiestruturada como: “o entrevistador faz perguntas pré-estabelecidas que considera principais, mas está livre para ir além, podendo elaborar novas perguntas que tornem as respostas mais completas”.

As entrevistas foram realizadas nas dependências do *Campus* em horário acordado com os professores entrevistados. A construção do questionário base para a entrevista teve como referência o objetivo geral proposto para esta pesquisa. A respeito da atividade de construção do questionário Gil (1999, pag. 129) orienta: “Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa”.

As questões base pré-definidas orientaram a entrevista, mas sob a forma de uma conversa informal, possibilitando a condução da mesma aos pontos de interesse. Como reforçou Bom Meihy (1994), a entrevista oral não pode se fixar unicamente num roteiro predefinido pelo pesquisador e sim facilitar o envolvimento do entrevistado com o tema pesquisado, a fim de evitar o risco da perda da espontaneidade e do interesse do participante.

Foram utilizados recursos de áudio gravação com o objetivo de deixar o entrevistado mais à vontade e posteriormente foram feitas transcrições de todas as entrevistas gravadas.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, modelo disponível no Apêndice A, de acordo com as normas de ética da UFRRJ e o formulário de identificação com os dados do entrevistado, tema, local e data da entrevista, modelo disponível no Apêndice E. O presente trabalho foi submetido à avaliação do Comitê de ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, seguindo todos os preceitos exigidos, sob o nº 23083.016836/2018-96. O Parecer Técnico favorável da COMEP foi concedido em 04-12-2018.

Esses instrumentos de coleta objetivaram resguardar o anonimato dos entrevistados e o sigilo do conteúdo de suas respostas.

Para May (2004), as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas. Nessa linha de pensamento, Manzini (1990/1991, p. 150), corrobora com May (2004, p. 46 - 71) quando se

refere à entrevista como uma forma de buscar informações que “não estão registradas ou disponíveis a não ser na memória ou no pensamento das pessoas”.

A entrevista semiestruturada é uma das modalidades utilizadas para a realização de uma pesquisa qualitativa. Constitui-se no instrumento principal para a realização da pesquisa, tão importante quanto à identificação de entrevistados para participarem da coleta de dados e os resultados obtidos ao final.

Demo (1995), define a entrevista semiestruturada como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade. Por sua vez, Minayo (1996), defende que essa é um instrumento que nos permite aproximarmos dos fatos ocorridos na realidade, da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos.

Já Trivinos (1987), esclarece que entre as principais características de uma entrevista semiestruturada, estão: apoiar-se em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa; descrever e explicar os fenômenos analisados para sua melhor compreensão, onde o aluno/pesquisador seja atuante no processo de coleta de informações. Servindo-se de outro ponto positivo da entrevista, optou-se por usá-la beneficiando-se da alternativa de ampliar a compreensão do objeto pesquisado. Assim, a partir de dois instrumentos de coleta de dados, é possível investigar as diferentes dimensões do objeto, além de possibilitar a captação do pensamento dos sujeitos que viveram o processo de construção de currículo.

Manzini (2003, p. 154), destaca ser importante que o roteiro de entrevista seja organizado com perguntas básicas (principais), de modo a permitir que sejam “complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações de forma mais livre, desvinculadas de alternativas que possam ser sugeridas pelo roteiro utilizado, permitindo que os entrevistados sejam mais espontâneos. O roteiro da entrevista utilizado está disponível no Apêndice B desta dissertação.

#### **4.1 Metodologia de análise dos dados: Paradigma Indiciário de análise de dados**

As análises contidas na presente pesquisa compõem um cenário investigado sob a luz do Paradigma Indiciário - PI. Segundo o historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), por volta do final do século XIX, “emergiu no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) o qual até agora não se prestou suficientemente atenção” (GINZBURG, 1989, p.143). Assim, objetivando explorar mais sobre esse modelo epistemológico, Ginzburg (1989) dialoga sobre o tema em uma série de artigos sobre a pintura italiana, que foram publicados entre 1874 e 1876. Após alguns anos, continua o autor, o italiano Giovanni Morelli revela-se como autor dos referidos artigos. Esses artigos eram assinados por dois estudiosos desconhecidos (Ivan Lermolieff e Johannes Schwarze) que propunham um novo método para atribuição de autoria de quadros antigos. O método consistia em “examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia” (GINZBURG, 1989, p.144). Tratava-se de dar importância a pequenos detalhes como, por exemplo, as formas dos dedos das mãos ou mesmo dos lóbulos das orelhas que permitiam identificar traços presentes em obras originais ou mesmo traços acrescentados em cópias.

Ginzburg (1989) analisa as características existentes entre a maneira de trabalhar de Morelli (autor de uma série de artigos sobre a pintura italiana, como mencionamos acima), do personagem da literatura Sherlock Holmes e do psicanalista Freud. Segundo Ginzburg (1989), a relação entre seus métodos está no uso de pistas que permitem a compreensão de uma realidade mais profunda, de pormenores não revelados e que não são atingidos por outro

método. Essas pistas revelam-se como “os sintomas, para Freud; indícios, para Sherlock Holmes e signos pictóricos, para Morelli (GINZBURG, 1989, p.150).

Desse modo, evidencia-se a importância de uma investigação a partir do paradigma indiciário, pois, nesse método os princípios gerais devem orientar a própria relação a ser estabelecida entre o investigador e os dados na busca daqueles que se podem constituir em indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender.

Segundo Abaurre (1995) :

O trabalho com indícios pressupõe procedimentos abduativos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: i) aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a “singularidade que revela”, uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2) ao conceito mesmo de “rigor metodológico”, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação. (ABAURRE, 1995, p,01)

Abaurre (1995), no texto acima, corrobora com Fiad e Maryrink (1998, p. 14) quando afirma que é preciso que existam “princípios metodológicos gerais que devem orientar a própria relação a ser estabelecida, entre o investigador e os dados, na busca daqueles que podem constituir em indícios reveladores”. Assim, os indícios reveladores, por sua vez, orientarão o fenômeno que se busca compreender de modo que, os sinais revelados pressuponham procedimentos de investigação e questões baseadas no rigor metodológico.

Vicentini (2006) concorda com Abaurre (1995) e completa que o Paradigma Indiciário:

...não oferece uma técnica pré-definida com passos a serem seguidos indispensavelmente, mas impulsiona o procedimento de análise a apreciar os objetivos traçados, as particularidades dos dados, bem como, leva em conta o olhar singular do pesquisador, com base nos pressupostos teóricos apresentados que irão basear tal análise. (VICENTINI, 2006, p. 109).

Segundo a análise de Abaurre, Fiad e Maryrink (1998, p. 14) o historiador Ginzburg preocupa-se, dentre outros aspectos, “com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade”.

Considera-se relevante o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, no PI, para a singularidade dos dados. No “rigor flexível” (como o denomina Ginzburg), entram em questão outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no fato iluminador desses dados singulares — tal como propõe o paradigma indiciário — formular hipóteses explicativas, coerentes, confiáveis e interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de indícios. Faz-se necessário pontuar também que essa preocupação com os detalhes não significa que a visão do todo seja desvalorizada, e sim, “a totalidade é resgatada, pouco a pouco, estabelecendo-se uma conexão narrativa e o caráter semântico do todo” (LARROCA, 1999, p.85).

O processo de produção e interpretação dos dados requer debruçar-se sobre a realidade capturada para formular hipóteses mais amplas. Os procedimentos de pesquisa adotados à luz do PI mostram que as hipóteses formuladas inicialmente em uma pesquisa, nem sempre relevam um fato real, suficiente para abandonarmos as minúcias singulares que um olhar minucioso sobre a realidade possa oferecer. A realidade nos mostra que “as coisas-a-saber” não são transferências de informações, porque estão em constante construção, são fatos em contínua mudança e, por isso, suscetíveis de aprendizagens dentro dos processos interativos.

Mostra-nos também que há muitas “coisas-a-saber” que estão além da nossa visão e interpretação imediata.

Portanto, o Paradigma Indiciário é considerado um caminho interpretativo, atual, sócio histórico e interativo, que vem ao encontro das expectativas e objetivos traçados na pesquisa. Trata-se de buscar, na multiplicidade dos acontecimentos, aquilo que neles se repete, é buscar na singularidade do acontecimento aquilo que nele está subentendido, permite especular, imaginar, como provavelmente se sucederam os acontecimentos e os fatos. Permite, ainda, fazer revelações, com certo grau de certeza, partindo da leitura dos detalhes que eram antes ignorados para então revelar o contexto geral dentro desses indícios do fato que estavam incógnitos.

Assim, sendo o Paradigma Indiciário uma possibilidade pertinente de análise de dados, foram selecionados os documentos disponíveis do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE que continham discussões e regulamentações a respeito do assunto estudado: currículo integrado, bem como as verbalizações contidas nas entrevistas semiestruturadas realizadas, a fim de dar a ver a interpretação dos dados disponíveis, que se encontram registrados nesta pesquisa. Nessa etapa de análise de dados, optou-se por fazer uma leitura fiel dos documentos e entrevistas, registrar as informações como estão postas, para só então realizar uma análise dos indícios sob o olhar da pesquisadora.

O propósito para uma análise de dados com base no Paradigma Indiciário em duas etapas distintas justifica-se pelo desejo da pesquisadora de deixar claras as informações contidas nos documentos disponibilizados e entrevistas semiestruturadas feitas, para só então colocar em evidência as interpretações geradas a partir de uma análise minuciosa das pistas para a compreensão do observado.

Sendo assim, as categorias de análise, foram definidas segundo os objetivos propostos para a pesquisa e, inicialmente, os dados foram dispostos em textos nos quais se procurou racionalizar, o máximo possível, o processo de compreensão das categorias de análise, tendo os objetivos propostos como um parâmetro norteador de rigorosidade. Na sequência, dentro da categoria de análise indiciária realizou-se uma abordagem dos dados considerando a complexa inter-relação entre a subjetividade e os objetos, ou seja, as distintas vias de interpretação e ressignificação do real/realidade.

Considerou-se, dentro da categoria de análise indiciária que os fenômenos educativos, conforme propõe Pérez Gómez (2007, p. 100), definem-se, por seu “caráter radicalmente inacabado”, por sua “dimensão criativa, auto formadora, aberta à mudança intencional” e, igualmente, por sua dimensão semiótica, dada a “relação indeterminada” e “polissêmica” instituída entre “o significante observável e o significado latente de todo fenômeno social ou educativo”.

Ressalta-se que foram considerados como indícios o número de reuniões para tratar sobre o tema pesquisado, número de participantes na reunião, abordagem dada ao tema e decisões dos grupos, assim como, as falas, palavras, frases e expressões que se configuraram como pistas, sinais rumo ao entendimento do problema e objetivos de pesquisa desse trabalho.

Os discursos dos docentes que trouxeram indícios para a identificação e análise do processo de construção do Currículo Integrado do Técnico em Agropecuária, entre os anos de 2008 e 2016, foram selecionados e os diálogos foram escolhidos destacando os indícios que permitiram identificar os eixos de análise propostos.

## **4.2 O material analisado**

A análise do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE a partir de pesquisas em Atas do Colegiado do curso, Projetos Pedagógicos, Atas de Reuniões

Pedagógicas, Atas de Reuniões da Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico e Direção de Ensino, foi feita observando o inventário previamente elaborado. Todas as discussões foram minuciosamente lidas e relidas, trechos importantes foram extraídos e analisados dentro e fora do contexto das reuniões. Os documentos regulamentadores internos foram analisados e inferiu-se deles os indícios indispensáveis para a compreensão do contexto. A análise desses documentos basearam-se em temas que contribuíram para o esclarecimento de situações e legislações que tiveram influência direta ou indireta na constituição do currículo integrado do CTA. O quadro baixo apresenta os temas que constituíram as categorias de análise da Análise documental:

**Tabela I:** Categorias de análise-Análise documental.

Análise documental
Categorias de análise
Frequência da ocorrência de discussão sobre o Currículo do CTA nos documentos analisados.
Abordagem dada ao tema CCTA nos documentos analisados.
Influências sofridas pelo CCTA, segundo os documentos analisados.
Categoria indiciária.

Fonte própria. 2018

Para identificar tais dados, os mesmos foram inventariados, com o intuito de organizá-los, sistematizá-los, como forma de explicitar os documentos coletados nesse trabalho de pesquisa. Os dados totalizaram:

**Tabela II:** Relação dos documentos coletados no trabalho de pesquisa, 2008 a 2016

Documento/espécie	Data do documento	Conteúdo do documento
Atas de reuniões do Colegiado do curso	08/07/2008	Discussão sobre alteração da MC-diminuição de CH.
	27/11/2008	Discussão sobre alteração da MC-diminuição de CH.
	22/05/2009	Discussão sobre alteração no PPC
	07/11/2009	Discussão sobre alteração da MC-inclusão de disciplina
	08/03/2010	Atualização de ementário
	16/12/2011	Diminuição da carga horária do CTA
Atas de reuniões do Colegiado do curso	15/02/2012	Discussão sobre alteração no PPC
	29/11/2012	Diminuição da carga horária do CTA
	17/09/2013	Discussão sobre alteração da MC-diminuição de CH.
	06/02/2014	Discussão sobre alteração da MC-diminuição de CH.
	14/05/2014	Discussão sobre alteração da MC-diminuição de CH.
	18/11/2016	Discussão sobre alteração no PPC
	07/02/2008	Discussão sobre a carga horária do CTA
	13/03/2009	Discussões e construção do PPC

Atas de reuniões Pedagógicas	26/09/2009	Discussões e construção do PPC
	05/05/2012	Discussões e construção do PPC
	08/03/2012	Discussões e construção do PPC
	03/05/2013	Discussões sobre Integração curricular
	08/06/2016	Discussões sobre Integração curricular Discussões e construção do PPC
Atas de reuniões da CGEMT	06/07/2008	Discussão sobre a carga horária do CTA
	08/09/2009	Discussões e construção do PPC
	27/11/2012	Discussões e construção do PPC
	07/06/2016	Discussões e construção do PPC
Atas de reuniões do DDE	05/03/2012	Discussões sobre Integração curricular
	09/11/2016	Discussões sobre Integração curricular
Matrizes Curriculares do curso	MC/2008	Análise das alterações ocorridas
	MC/2011	Análise das alterações ocorridas
	MC/2015	Análise das alterações ocorridas
	MC/2016	Análise das alterações ocorridas
Projetos Pedagógicos de Cursos	PPC/2009	Texto sobre Integração Curricular e Matriz curricular
	PPC/2012	Texto sobre Integração Curricular e Matriz curricular
	PPC/2015	Texto sobre Integração Curricular e Matriz curricular

Fonte própria. 2018

### 4.3 Levantamento de dados da análise documental

Foram utilizados os documentos de domínio público do IFMG-SJE como material de análise para essa pesquisa. Os documentos são fotografias dos discursos, registros da história, de discursividades, de legislação e fatos registrados para o presente e futuro. Por isso há importância de se fazer essa pesquisa a partir dos documentos; neles estão contidos os percursos da história, as camadas de sedimentarização dos discursos e suas caminhadas, rupturas, enfrentamentos, enunciações, cooptações e agenciamentos. Para a análise de discurso, a existência material é a condição para que os elementos desse discurso possam ser analisados. Considerando-se que os registros são resultado da acomodação de interpretações, trata-se de fazer um recorte temporal no campo discursivo do currículo do CTA do IFMG-SJE para analisar os acontecimentos, as peças históricas ali encontradas e buscar compreender como eles se relacionaram.

De acordo com Lemos et. al (2010, p. 97), os documentos são “memória preservada em suportes institucionais, assim como os arquivos, independente do formato”. Lemos et. al. (2010) argumenta que a memória precisa ser preservada e que essa não é natural, precisa de lugares institucionalizados para podermos nos lembrar depois. “Os documentos configuram-se como um meio de preservação/construção da memória, sendo usados desde a Antiguidade



pelo saber histórico como testemunhos, fontes históricas” (LEMOS et. al., 2010, p. 97). Os documentos são tomados em uma perspectiva histórica.

No trabalho de pesquisa aqui realizado, foram analisados os documentos buscando ver as relações históricas que construíram os enunciados e as práticas que ali estão presentes; como se deu essa problematização. Leituras foram feitas sobre a constituição do currículo integrado no CTA a partir da época que esse se constituiu e estudos foram realizados acerca dos embates políticos que estiveram presentes no seu processo de construção em diferentes momentos históricos, pois, como dito, os objetos constituem-se na história, no concreto, na sociedade.

Buscando analisar a constituição do currículo integrado do CTA, pareceu especialmente relevante conseguir dialogar com sete documentos históricos específicos da materialização do currículo do curso: as Matrizes Curriculares e os Projetos Pedagógicos encontrados nos arquivos da instituição. Foram selecionados, a partir de várias leituras, um total de vinte e cinco Atas de reuniões que direta ou indiretamente mencionaram o tema currículo ou temas afins ao assunto.

A análise documental foi iniciada pela apresentação e discussão das vinte e cinco Atas acima citadas: Atas de reuniões do Colegiado do curso, Atas de reuniões Pedagógicas, Atas de reuniões da CGEMT, Atas do DDE.

Não será apresentada a tramitação de cada uma, apenas os objetivos e discussões que as compõem. Quando relevante, serão apresentados outros documentos que venham a complementar as discussões que se apresentarem, desde a mensagem que acompanhou seu percurso à promulgação final, até a relação com outros documentos. A apresentação das discussões justifica-se por apresentarem embates políticos na constituição de cada documento, expressando, inclusive, as diferentes discursividades presentes nos contextos históricos. Ademais, serão mantidas as mesmas denominações que se apresentam nos documentos.

Para fins de análise nesta dissertação, iniciou-se explorando os conteúdos contidos nas Atas de reuniões do Colegiado do CTA. O Colegiado do CTA é composto pelo Coordenador do Curso, Coordenador Geral de Ensino, três Professores do curso, um Pedagogo e dois representantes dos Discentes do curso.

As atas das reuniões citadas foram analisadas quanto ao número de componentes do Colegiado do curso presentes nas reuniões, temas propostos, discussões sobre o tema currículo e currículo integrado, possíveis influências nas decisões do colegiado, abordagem dada ao tema discutido, atendimento das expectativas da comunidade.

O Colegiado do curso no período de 2008 a 2018 registrou, em livro próprio, doze atas que abordam o tema currículo, carga horária do curso, alteração e construção do PPC do curso e atualização do ementário.

As reuniões aconteceram no período diurno, na sala da Coordenação Geral. O Coordenador do curso é o Presidente do colegiado conforme determina o Projeto Pedagógico. O número de participantes das reuniões era em média de seis pessoas. Ressalta-se que, em todas as reuniões, participaram suplentes de algum segmento do colegiado. Observa-se, que em sete dessas atas, a discussão girou em torno da alteração/diminuição da carga horária do curso. Foi proposto um “enxugamento” da matriz curricular, sob a alegação de que o curso excedia em muito o mínimo exigido no Catálogo de Cursos Técnicos e que não estava trazendo benefícios para os alunos. Nesse conjunto de atas, tem-se o registro de relatos de membros do grupo favoráveis ao “enxugamento” concordando com a necessidade de oportunizar aos alunos mais tempo para realizarem atividades extraclasse, de estudos, lazer e atividades práticas. Ressalta-se a fala de um professor membro do Colegiado do curso em 14/05/2014: “Concordo com a diminuição da carga horária das disciplinas, mas, isso tem que ser feito observando-se a necessidade do curso. Deve-se ter a Matriz curricular em mãos para fazer isto”. Membros do Colegiado do curso são favoráveis ao “enxugamento” da matriz

curricular, mas temem a perda da qualidade do curso. Esses justificam sua posição alegando que o “carro chefe” da escola é o curso de Agropecuária e que deveriam ser feitas alterações na carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum. Constam registros de posicionamentos sobre grande diferença de número de aulas entre os professores, poucas aulas práticas, desinteresse dos alunos pelo curso.

Há registros em cinco Atas do Colegiado do curso, de falas sobre o tema alteração do PPC, bem como atualização do seu ementário. Essas discussões giraram em torno da necessidade de atualizar o PPC do curso, pois, algumas disciplinas já estavam sendo trabalhadas com carga horária distinta da que estava registrada, os nomes de algumas disciplinas tinham sido mudados e algumas ementas tinham sido totalmente refeitas. Observa-se o registro da fala de um membro em 07/11/2009: “A matriz curricular do curso já foi mudada muitas vezes, já fizemos muitas reuniões para discutir sobre o currículo integrado do curso e o PPC, e até agora, nada”. Não há registro de comentários sobre a fala do participante.

As sete Atas das reuniões Pedagógicas citadas trazem registros de discussões sobre a atualização de PPC. As reuniões eram presididas pela Coordenação Geral do Ensino Médio e Técnico e pela Coordenação do curso e contaram com a presença do grupo de professores do curso e representante da Equipe Pedagógica.

Constam nos registros selecionados que a pauta proposta para as reuniões eram discussões acerca da construção e atualização do PPC do curso e da necessidade de se trabalhar de forma integrada. Nas reuniões ficaram decididos objetivos para o curso, perfil do egresso, criação da disciplina prática “Atividades Práticas Orientadas”, atualização de ementas, reorganização de estágio e a necessidade de se trabalhar de forma integrada. Discutiu-se sobre a sobreposição de conteúdos, pouca comunicação entre os professores e disciplinas, distância entre as disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas da área técnica.

Nos registros apresentados anteriormente, nota-se que o número de participantes nas reuniões variou muito. Considerando-se o número total de servidores, em 2008(56) e 2016(72), havia a presença, em média, de 60 a 75% do total de convocados.

As quatro Atas de reuniões da CGEMT avaliadas foram presididas pela coordenação Geral do Ensino Médio e Técnico e contaram com a presença da Equipe Pedagógica e Professores do curso. Os documentos revelam em seu texto que foram reuniões rápidas, com duração média de quarenta e cinco minutos e que tinham como pauta a Integração curricular, discussões e construção de PPC. Estão registradas as orientações gerais, dadas pela CGEMT, para a construção do PPC, convocação de todo o grupo para a participação nesse trabalho e uma breve explanação do que seria um trabalho integrado, seus benefícios para o curso e a necessidade de fazer a integração “sair do papel”.

Nas reuniões da CGEMT citadas, destaca-se a posição de um professor em 08/08/2009 quando afirma: “Acho difícil realizar uma discussão mais profunda sobre os assuntos propostos, porque o horário disponibilizado para as reuniões é muito pequeno, entre intervalos de aulas”.

A respeito da Integração Curricular um professor adverte o grupo em 27/11/2012: “Fazer reuniões, discutir superficialmente sobre o assunto e não dar sequência é perda de tempo”. E o professor continua a sua fala em outro momento da reunião: “Quem aqui sabe como trabalhar com a integração de verdade?”

Há registro da fala de um professor na reunião do dia 07/06/2016 sobre a necessidade de cursos de formação continuada para o grupo, principalmente sobre a Integração nos cursos técnicos: “Quando nós formamos, não se falava em integração, as regras do jogo mudaram e nós não acompanhamos. Nós precisamos nos atualizar.”

As duas Atas de reuniões do DDE foram presididas pela Direção de Ensino e tiveram como objetivo apresentar palestras sobre o tema Integração curricular. Estão registrados dois

eventos realizados no teatro da instituição. Foram realizadas duas palestras ministradas por convidados externos à instituição, com duração de uma hora cada, a primeira com o título Integração Curricular nos Cursos Técnicos e a segunda Integração Curricular. Houve uma presença de, em média, 80% dos convocados. Segundo os registros, durante os eventos, aconteceram discussões coerentes sobre o tema e há registro de que houve um bom aproveitamento do evento. Há registro, também, da satisfação dos participantes em relação à fala dos palestrantes convidados.

Consta, nos documentos, a fala do Diretor Geral em 16/11/2016: “Teremos outros momentos de capacitação durante o ano letivo, no mínimo dois momentos, porque compreendo que há a necessidade de reavaliarmos nosso fazer pedagógico. É muito importante esse momento para compartilharmos nossos anseios e experiências”.

Foram disponibilizadas para essa análise quatro matrizes curriculares referentes aos anos de 2008, 2011, 2015 e 2016. Esse trabalho de pesquisa baseou-se na identificação e estudo das alterações ocorridas nas matrizes curriculares dos anos em questão.

Consta, no documento analisado - Matriz curricular/2008 - a carga horária do CTA de 5.380 horas distribuídas em três anos. A Formação geral era composta por quatorze disciplinas, totalizando 3.200 horas. A Educação profissional era composta por dezesseis disciplinas, totalizando 1.940 horas. O Estágio supervisionado era composto por 240 horas.

A Matriz curricular/2008 permaneceu sem alterações até o ano de 2011. Uma análise na Matriz curricular de 2011 mostrou que a carga horária total do curso foi reduzida em 20h horas (5.360 h) comparando-se com a matriz curricular de 2008. À Base Nacional Comum foi acrescentada a disciplina de Língua Estrangeira/Espanhol como disciplina optativa. A Educação profissional permaneceu com o mesmo número de disciplinas, porém, excluiu algumas e introduziu outras, reduzindo em 40 horas a carga horária total do curso. As horas destinadas ao Estágio supervisionado foram reduzidas de 240 horas para 160 horas.

Foram introduzidas disciplinas como Informática, Legislação e Gestão ambiental, Administração, Cooperativismo, Extensão Rural. Porém, observa-se, a partir dessas alterações realizadas, que ocorreu uma redução na carga horária do curso.

A Matriz curricular referente ao ano de 2015 permaneceu com a carga horária e número de disciplinas da Educação profissional inalterados. Foram acrescentadas 40 horas na carga horária da disciplina de Filosofia para o 1º ano e retiradas 40 horas da disciplina de Sociologia, constituindo, assim, a única alteração ocorrida. Constata-se que essa mudança não resultou em alteração na carga horária total do curso.

A Matriz curricular do ano de 2016 traz registros de profundas alterações. Os fatos que motivaram essas alterações, inicialmente, foram a reconstrução do PPC do curso, o início das atividades de capacitação docente e a introdução de uma disciplina na matriz curricular denominada Atividades Práticas Orientadas, minimizando a característica de um curso teórico que era motivo de desagrado dos docentes e discentes. Essa afirmação tem respaldo na fala de um professor na Reunião Pedagógica do dia 08/06/2016: “Se nós não tivéssemos parado para refletir sobre a matriz curricular desse PPC, discutido sobre o perfil do aluno egresso e não tivéssemos começado a discutir um pouco sobre integração curricular, estávamos continuando a formar técnicos desalinhados com a prática, como temos feito de uns anos para cá”.

O professor entrevistado, com essa fala, sinalizou que via com agrado a reconstrução do PPC e a introdução de atividades práticas no curso através dessa disciplina que tem como característica a realização das aulas nos setores de produção do *Campus*. O professor entrevistado, ao falar com entusiasmo sobre o PPC/2016 e as mudanças que começaram a ocorrer no curso, demonstrou acreditar que o consenso docente sobre a necessidade de trabalhos no campo com os alunos e a proposição de se iniciar uma discussão sobre integração curricular, já trouxeram mudanças positivas. Ele acreditava que essas mudanças já surtiram efeitos na formação dos técnicos, pois, falou de um trabalho realizado no passado: “estávamos

continuando a formar técnicos desalinhados com a prática, como temos feito de uns anos para cá”.

As mudanças ocorridas na matriz curricular de 2016 foram implementadas no PPC aprovado em 2015 pelo Colegiado do curso. No novo PPC, a carga horária do curso foi reduzida em 1.000 horas apesar de permanecer com o mesmo número de disciplinas. O estágio supervisionado permaneceu com 160 horas e a carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum foi reduzida em 120 horas. Grande alteração foi feita na Educação Profissional, pois ocorreu uma redução de 880 horas. A carga horária total do curso passou a ser de 4.360 horas. Foi introduzida a Disciplina de Atividade prática Orientada e Gestão e Empreendedorismo. O arranjo da carga horária foi feito reduzindo o número de horas da maioria das disciplinas da Educação profissional.

Os Projetos Pedagógicos do CTA disponibilizados (PPC/2009, PPC/2012, PPC/2015) foram analisados considerando-se as alterações nas matrizes curriculares e a composição dos textos sobre a Integração Curricular.

O PPC/2009 trouxe, em seu corpo, a alteração apresentada acima: discussão sobre alteração da Matriz Curricular - inclusão de disciplina que foi registrada em Ata de reunião do Colegiado do curso. Considerou-se, também, ser relevante a análise do texto sobre Integração Curricular contido no PPC/2009:

A distribuição de tempos e espaços curriculares devem ser planejados em conjunto, entre professores, pedagogos, diretores enfim toda comunidade escolar, tendo como objetivo principal o ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento de um método de ensino coerente entre educação e sociedade, produção e ensino. Portanto educadores e educandos devem articular experiência e conhecimentos científicos, construir novos conhecimentos, respeitando mutuamente a diversidade de gênero, etnia e cultura. (IFMG, 2009, p.76).

O PPC/2012 trouxe, em seu corpo, alterações significativas na Matriz curricular, como apresentado acima e registrado em Ata de reunião do Colegiado do curso. No texto referente ao currículo integrado, o documento registrou:

O currículo será organizado de forma independente e articulado com o ensino médio. Ele permitirá que os alunos definam seus itinerários segundo seus interesses e possibilidades e de acordo com a operacionalização proposta pela Escola, visando ao desempenho eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Assim propiciará o desenvolvimento da capacidade pessoal de saber, saber fazer, saber ser e conviver, inerentes às situações concretas de trabalho. A habilitação técnica em Agropecuária está estruturada de forma integrada ao Ensino Médio. (IFMG, 2012, p.13).

Uma análise no documento mostrou que não houve mais considerações sobre como seria constituída a habilitação técnica em Agropecuária estruturada de forma integrada ao Ensino Médio.

O PPC/2015 trouxe, em seu corpo, alterações profundas na Matriz curricular do curso, como descrito acima. Optou-se por acrescentar ao documento estratégias de realização da interdisciplinaridade e integração no CTA. Consta o texto:

#### 4.6 Estratégias de realização da interdisciplinaridade e integração

A proposta de integração do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, alternativa constante do Decreto n. 5.154/04, possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de

categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador.

A interdisciplinaridade consiste em estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e transição entre os conhecimentos.

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

- Articulação dos conteúdos afins pelos professores das disciplinas;
- Discussões com os professores do curso visando a definir uma base teórica única como eixo norteador de todo o trabalho escolar;
- Discussões com os professores do curso com o objetivo de definir projetos interdisciplinares a serem executados pelos estudantes juntamente com seus professores;
- Desenvolver atitude de busca, de pesquisa, de transformação, construção, investigação e descoberta;
- Valorizar o trabalho em parceria, em equipe interdisciplinar, integrada (tanto do corpo docente como do corpo discente), estabelecendo pontos de contato entre as diversas disciplinas e atividades do currículo;
- Dinamizar a coordenação de área (trabalho integrado com conteúdos afins, evitando repetições inúteis e cansativas), começando pelo confronto dos planos de curso das diversas disciplinas, analisando e refazendo os programas, em conjunto, atualizando-os, enriquecendo-os ou sintetizando-os, iniciando-se, assim, uma real revisão curricular. (IFMG, 2015, p.121).

No documento completo, não foram registradas mais sugestões ou orientações para a realização da integração do CTA ao Ensino Médio. Assim, concluída uma análise técnica dos documentos inventariados no quadro exposto acima, foi realizado um trabalho empregando técnicas de análise de conteúdo para decifrar, em cada texto, o núcleo emergente que servisse ao propósito da pesquisa, a etapa de tratamento dos dados consistiu num processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nos documentos, desvelando seu conteúdo manifesto e latente.

Os dados contidos no inventário dos documentos compõem um cenário a ser investigado sob a luz do Paradigma Indiciário. O Paradigma Indiciário é aqui considerado um caminho interpretativo que vem ao encontro das expectativas e objetivos traçados, em razão de todas as peculiaridades expostas, ao longo da feitura dessa pesquisa. Sendo o Paradigma Indiciário uma possibilidade pertinente de análise, foram selecionados os dados considerados representativos a fim de analisar os dados disponíveis, que se encontram organizados no inventário de documentos desse trabalho. Vale ressaltar que foram considerados como indícios falas, palavras, frases e expressões, ou seja, sinais rumo ao entendimento do problema e objetivos dessa pesquisa.

É preciso ressaltar ainda que os eixos temáticos aqui analisados foram identificados a partir da análise dos dados juntamente com o diálogo de leituras (realizadas no decorrer desse estudo sobre currículo e currículo integrado), bem como na convivência que tenho construído com o grupo participante dessa pesquisa. É, portanto, essa riqueza de informações e experiências que vão compondo o olhar da professora pesquisadora ao longo desse processo de análise.

Assim, a análise aqui trabalhada reflete a visão construída em um dado momento social e político do IFMG – SJE e que diante disso, ela é datada considerando as possibilidades de entendimentos tecidas, por meio do Paradigma Indiciário. Portanto, um dos aprendizados que identificamos e que o denominamos de categoria de análise, se refere à

frequência da ocorrência de discussão sobre o Currículo do CTA nos documentos analisados, discussão essa que se segue.

## **I. Frequência da ocorrência de discussão sobre o Currículo do CTA nos documentos analisados.**

Ao buscar indícios da possível existência de discussões sobre o currículo integrado do CTA no trabalho coletivo dos grupos, compartilha-se com Varani (2005, p. 120) que “a colaboração caracteriza-se pelos lugares de acordo e desacordo, tem o professor como pessoa e valoriza a interdependência”. A visão de Varani (2005) pode ser identificada nas reuniões quando se observam posições contrárias e a favor do “enxugamento” da matriz curricular, sobre grande diferença de número de aulas entre os professores, poucas aulas práticas, desinteresse dos alunos pelo curso.

Analisando as Atas das reuniões propostas para discutir assuntos importantes para o curso, inclusive o currículo integrado, é possível captar que vários assuntos foram tratados, como os descritos acima, mas, o tema: Como realizar um trabalho integrado dentro do CTA não recebeu um lugar de destaque nas discussões. A integração curricular era compreendida pelo grupo como uma conferência de Planos de Unidade para que os conteúdos não se repetissem, a realização de projetos e trabalhos em conjunto entre algumas disciplinas quando o conteúdo exigisse. As tarefas para a construção do PPC foram divididas para os grupos formados; esses com o compromisso de apresentar a construção aos demais componentes do grupo maior. Consta nos registros, que foi marcada uma data para que todas as contribuições fossem apresentadas, avaliadas e consolidadas em um só documento.

Infere-se que havia no grupo um conceito ainda incipiente sobre currículo integrado e integração curricular; parecia ser compreendida como uma conferência de Planos de Unidade para que os conteúdos não se repetissem, bem como a realização de projetos comuns e o trabalho em conjunto entre algumas disciplinas, quando o conteúdo exigisse.

A iniciativa de realizar a integração curricular, segundo a análise feita nas atas apresentadas, concentrou-se em discussões rápidas onde o tema não foi trabalhado com a profundidade desejada. Propostas de trabalho que integrem discussões sobre os vários componentes escolares merecem, portanto, serem tomadas como iniciativas positivas de reflexão sobre o curso. Considera-se, ainda que as discussões realizadas no CTA não fluíram rumo à integração curricular de fato e que havia no interior do curso a consciência da necessidade de mudanças nas metodologias e organização curricular. Essa posição de inquietação quanto à realidade do CTA ficou clara nos conteúdos dos documentos disponibilizados. É certo que havia um chamamento para a mudança, mas, ainda não estava claro como e quando efetivá-la.

No que se refere às ações pedagógicas, a coordenação e os professores promoveram atividades interdisciplinares que, embora não possam ser confundidas com a integração curricular, já foi início de um processo de diálogo entre as diferentes disciplinas. Os projetos constituíram-se de atividades de pesquisa e extensão, momento em que eram realizadas abordagens e práticas considerando-se as especificidades de cada disciplina. Foram momentos de muita riqueza de conteúdos e experiências que careciam de continuidade, fato que não apagou o valor dessas atividades desenvolvidas. Por integração curricular, nesse contexto, utiliza-se a concepção de Aires (2011, p. 226, apud Beane, 1997, p. 10), que afirma:

Na Integração curricular, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas, sim, integrar o conhecimento escolar e, através deste, aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes.

Dessa forma, a integração não está voltada para a solução de problemas específicos, mas para um contexto já determinado e definido de formação integral dos estudantes. O entendimento sobre o que é currículo parecia estar mais voltado aos conteúdos e sabe-se que esse entendimento transcende essa ideia. Como está bem colocado na fala de Sacristán (2013),

Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Há indícios de que o trabalho integrado no CTA não se consolidou, porque havia a necessidade de superar a pouca comunicação entre as disciplinas da Base Nacional Comum e da Formação Técnica. Esse fato pode ter contribuído para o desinteresse dos alunos pelo curso por não perceberem a ligação entre os conteúdos. Essa observação parte da leitura dessa pesquisadora que encontra nas práticas concretas dos envolvidos no CTA, nos documentos analisados e falas dos professores entrevistados, sinais de que as discussões sobre o Ensino Médio Integrado - EMI tiveram uma pauta muito curta e quase sempre careceram de um envolvimento mais efetivo de todo o grupo envolvido do CTA. A organização do curso com o viés voltado para a integração iniciava-se na semana de planejamento que ocorria durante três ou quatro dias que antecediam o início do ano letivo ou em reuniões. Ficava, inicialmente, a cargo dos professores a iniciativa de discutir a integração das atividades a serem desenvolvidas com seus pares e desenvolver com eles projetos interdisciplinares. Os entrevistados ratificaram essas observações quando relataram em seus discursos:

[...] todo início do ano na semana do planejamento tem um momento para discutir sobre como integrar as disciplinas. (ENTREVISTADO I, 2018)

Eu mesmo já conduzi reuniões com os professores da área para organizarmos os Planos de Ensino. Aí discutíamos sobre como integrar as disciplinas. (ENTREVISTADO I, 2018)

Já fizemos muitos projetos integrados. (ENTREVISTADO II, 2018)

Na semana de planejamento é um bom momento para organizarmos atividades integradas. (ENTREVISTADO IV, 2018)

Assim, os professores dividiam-se em grupos por áreas de conhecimento e organizavam os conteúdos por série, com base nos livros didáticos e referências bibliográficas complementares. Os docentes da formação profissional reuniam-se em um só grupo, organizavam o cronograma de uso de laboratórios e partiam para a elaboração de seus planejamentos de ensino individualmente.

Assim como as atas de reunião, as entrevistas revelaram que a Direção de Ensino solicitava aos Coordenadores de Ensino e de Curso que conduzissem as demandas pedagógicas, mas, esses documentos revelaram também que a mesma compreendia a necessidade de mobilizar os servidores para uma revisão geral no PPC e inovação das práticas pedagógicas diárias.

Nesse contexto, infere-se que, apesar da intenção de realizar mudanças concretas na Matriz Curricular do curso a partir da criação dos Institutos Federais e até 2016, a carga horária total do curso permaneceu alta considerando-se a carga horária mínima exigida pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos/2016. Em 2016, a Formação Técnica era trabalhada no CTA com 1.770 horas e a carga horária mínima exigida pelo MEC era de 1.200 horas.

Observando-se as discussões dos participantes nas Atas das reuniões analisadas, constatou-se que, em vários momentos, o excesso de carga horária foi abordado e de forma negativa como mostrou, entre outras, uma fala do Coordenador Geral de Ensino no dia 27/11/2012: “A minha opinião é que devemos refletir sobre o excesso de carga horária das disciplinas técnicas. Essa situação tem refletido na qualidade do curso e na aprendizagem dos alunos. Eles andam sobrecarregados e por isso com baixo desempenho.”

O tema “Construção do PPC” foi pauta de oito reuniões. Verificou-se que, dentro desse processo, a integração curricular deixou de ser discutida como um trabalho interativo e participativo. As discussões giraram entre número e carga horária das disciplinas e necessidade de práticas nas Unidades de Educação Prática do *Campus*. A abordagem feita à integração curricular nas reuniões citadas era dada pelos professores da Formação Técnica que eram os participantes da reunião em sua grande maioria. Os professores que trabalhavam com as disciplinas da Base Comum, nas Atas disponibilizadas, não foram mencionados e havia a participação de somente um professor representante do “Ensino Médio” nas reuniões do Colegiado. Notou-se que, nas atividades de construção das matrizes do curso, houve tímido envolvimento dos professores da Base Nacional Comum, como está registrado nas Atas de reuniões através de assinaturas e informações sobre as funções e disciplinas lecionadas pelos participantes. Assim, a possibilidade de se construir uma matriz curricular a partir da rasa comunicação entre as disciplinas é muito grande. As disciplinas escolares, sendo trabalhadas de forma isolada, não propiciam a construção e a compreensão de nexos que permitam sua estruturação com base na realidade, como observou Santomé (1998, p. 4) ao tratar da fragmentação do trabalho escolar. Fato que oferece uma barreira ao trabalho integrado.

Observa-se que o grupo, ao longo de oito anos, foi sensibilizado pelas discussões nas reuniões e enxergou a necessidade do “enxugamento” da carga horária. Observa-se, também, que a mudança ocorrida em termos de horas foi insuficiente e que o grupo ainda encontrou dificuldades para operar mudanças mais profundas. Infere-se desse processo de mudança que o grupo de professores da Formação Profissional ao reorganizar a Matriz curricular, redirecionou o foco do curso e perfil do técnico a ser formado. Pretendeu-se oferecer uma formação técnica em que esse profissional seja capaz de planejar, executar, acompanhar, elaborar e avaliar projetos agropecuários. Esse perfil de profissional fica claro na fala de um Pedagogo na Ata de 27/11/2012: “Os egressos dos nossos cursos, deverão ter aptidão para serem donos dos próprios negócios, serem ativos na cadeia produtiva.” Um conjunto de disciplinas que abrangem o empreendedorismo, tecnologia e relações humanas foram introduzidas dando a ideia de que o curso objetivava formar técnicos capazes de atuarem no espaço em que viviam, com habilidades em tecnologia, conhecedores da legislação e aptos a trabalharem em grupos.

Ressalta-se que, no PPC/2009, há um texto referindo-se ao tema em análise, o que permite depreender do documento que o currículo integrado permaneceu carecendo de espaço de discussão e mais propostas do grupo. Infere-se que o grupo não avançou a tal ponto de produzir mudanças significativas para o curso.

No tocante aos registros nas Atas do Departamento de Desenvolvimento Educacional-DDE, observa-se que o então Diretor de Ensino compreendeu a necessidade de formar o grupo para a realização de um trabalho integrado de fato. Esse fato fica claro nas Atas de reuniões do DDE nas quais estão registradas palestras e seminários sobre o assunto. Há indícios de que a Direção de ensino decidiu iniciar os trabalhos a partir de reflexões sobre currículo integrado para, posteriormente, conduzir o grupo a um trabalho refletido e em conjunto. As Atas registraram a satisfação do grupo com as palestras e seminários.



O Decreto nº 5.154 editado em 23 de julho de 2004 trouxe os primeiros indicativos de uma nova regulação da Educação Profissional prevista pelo artigo 36 da LDB nº 9.394/96:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

O decreto citado e os documentos analisados nessa pesquisa mostraram que o primeiro passo para o trabalho, a partir de um currículo integrado, foi dado em 2012; foi descontinuado e retomado em 2016. Os documentos deixaram indícios de que houve uma ruptura no processo de integração curricular do CTA quando a gestão do *Campus* ofereceu o Curso Técnico em Agropecuária para 50% dos alunos na forma concomitante com uma instituição de ensino estadual do município. A ruptura do início do movimento de compreensão e efetivação da integração curricular nos cursos técnicos do *Campus*, sinalizada no ementário das disciplinas, no direcionamento dado aos planejamentos de ensino e reveladas nas falas dos entrevistados, demonstraram que a concomitância estabelecida entre o Ensino Médio oferecida na instituição de ensino estadual e o Ensino Profissional do *Campus*, careceu de entrosamento e integração para que as disciplinas pudessem dialogar entre si.

A nova reforma restabeleceu a articulação na modalidade integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional nas formas integradas, concomitantes e subsequentes nos respectivos incisos I, II e III do §1º no artigo 4º. Reforçando a relação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, a Lei 11.741/08 reorganiza a relação entre a EP e o EM através da forma articulada ou subsequente.

Acredita-se que, durante esse período tenha havido uma pausa nas discussões sobre o currículo integrado de uma forma geral. Os documentos analisados entre 2013 e 2015 mostraram que os Planos de Ensino trabalhados no curso precisavam ter sido elaborados considerando as especificidades dos cursos integrado e concomitante.

As verbalizações dos docentes, registradas nas Atas analisadas, afirmaram que o assunto currículo integrado foi pouco abordado como tema, mas esteve sempre presente nas discussões significando, desde a escolha de cargas horárias até a natureza das disciplinas. Em uma reunião, que é um processo colaborativo, os componentes do grupo têm um papel fundamental, porque podem possibilitar a promoção da construção de várias hipóteses, outros jeitos de se ver uma situação ou um determinado assunto que está sendo discutido. Esse processo colaborativo abre brechas para ampliar, modificar, e aprofundar discussões sobre uma concepção por meio da situação de acordos e desacordos. Assim, considera-se que os momentos de reflexão conjunta que aconteceram no curso poderiam ter sido melhor aproveitados e que em função das ausências e distorção do assunto, a integração não foi acolhida, sobrevivendo sob práticas pouco integradas e nem sempre receptivas para os alunos.

E, pensando em especial no objeto dessa pesquisa – o processo de construção do currículo integrado do CTA - é notável que as discussões entre professores estavam voltadas para um arranjo curricular que culminasse em atualização e mais práticas no curso. Careceu de ouvir a voz dos discentes e comunidade escolar, bem como, compreender para quais caminhos o currículo do curso levava.

## **II. Abordagem dada ao tema currículo integrado do CTA nos documentos analisados.**

Esse eixo temático foi levantado devido à necessidade de identificação dos momentos em que os grupos analisados expressam seus pontos de vista a respeito do currículo integrado no CTA, ou seja, expressam esse como um elemento decisivo e indispensável que pode caracterizar, também, a prática cotidiana na escola.

Nos registros apresentados anteriormente notamos que o número de componentes nas reuniões variou muito, sendo que, por vezes, as discussões eram interrompidas ou recomeçavam do início por causa da rotatividade dos participantes. Os presentes em uma reunião se ausentavam da reunião seguinte, rompendo com as discussões iniciadas. Em nenhum dos registros analisados constatou-se o número máximo de participantes que deveria variar entre 8 e 19, sendo 8 o número de docentes da formação profissional e Colegiado de curso e 19 o número total de docentes do CTA. Infere-se dos registros que as pautas propostas para as reuniões: PPC, Matriz curricular e ementário, correspondiam, no entendimento do grupo, a uma discussão sobre currículo. A visão de currículo do curso estava atrelada ao número de horas de uma disciplina, número de disciplinas do curso, carga horária total do curso, extinção e ou criação de disciplinas, mudança de nomes de disciplinas.

Ao analisar a fala de um professor entrevistado na reunião de 14/05/2014, “Concordo com a diminuição da carga horária das disciplinas, *mas, isso tem que ser feito observando-se quem tem mais aulas e quem tem menos aulas*, deve-se ter a Matriz curricular em mãos para fazer isto” principalmente no trecho destacado em fonte itálica, identificam-se indícios de que há uma preocupação com a quantidade de aulas de cada professor, uns com muitas e outros com poucas, sinalizando uma distribuição desigual de aulas entre os professores.

A atribuição de aulas para os professores, pelo observado, seguia o princípio da distribuição de uma média de aulas para cada área de conhecimento.

Há, também, uma preocupação com o excesso de teoria em detrimento da prática. Os membros fazem a leitura de que há a necessidade de mudanças e que os alunos já sinalizaram essa necessidade apresentando desinteresse pelo curso. A partir desses registros observamos que o CTA apresentou nesse período visíveis fragilidades. Essas fragilidades foram captadas pelo Colegiado do curso que em suas decisões e reflexões compreenderam que o currículo do curso deveria ser discutido e atualizado, mas, barreiras tais como a falta de entendimento da amplitude de um currículo de um curso e questões de ordem técnicas, tais como, número de disciplinas, carga horária do curso, divisão desigual de aulas, distância entre os professores do curso, influenciaram na realização de um trabalho que oportunizasse a construção de um currículo de curso reflexivo, participativo, político, prático e que atendesse às expectativas da comunidade escolar.

Dentre os PPCs analisados observa-se que no PPC do ano de 2015 o tema currículo integrado foi tratado de forma mais detalhada, apresentando estratégias para sua execução.

Infere-se desse fato que após o início dos trabalhos de conscientização do grupo houve uma reação favorável à integração curricular, como está registrado no PPC/2015. Os benefícios do trabalho inicial de palestras e reflexões do grupo estão evidentes na matriz curricular de 2016 quando houve redução na carga horária do curso, introdução de atividades

práticas e atualização de ementas e disciplinas. Esse momento foi um marco para o CTA. Observa-se que houve uma mobilização no *Campus* rumo a cursos técnicos que buscassem uma convergência sobre que ser humano e que profissional se queria formar, como também quais estratégias seriam as mais indicadas para traduzir operacionalmente os valores e as perspectivas que foram priorizadas.

Contudo, analisando o ementário das disciplinas, pode-se observar que os conteúdos apresentados ainda careciam de integração com o contexto dos alunos. Considera-se que houve uma tentativa bem sucedida de iniciar o trabalho curricular integrado, ação que precisava ser contínua e progressiva, uma vez que, o grupo de profissionais envolvidos no CTA demonstrou a necessidade de mais reflexões para construir e operacionalizar um trabalho integrado no curso. Aliada às ações acertadas de iniciar o trabalho integrado observou-se a aceitação e envolvimento do grupo mobilizado.

Os conteúdos das entrevistas realizadas e os documentos analisados na pesquisa mostram indícios de que não foi feito, pelos professores e o grupo gestor, um estudo suficiente sobre o que seja uma prática docente integrada. As ações de formação docente realizadas tiveram grandes espaços de inatividade conforme mostram os registros analisados. Acredita-se que estas sejam as causas que contribuíram para que durante esse recorte temporal: 2008-2016, as fragilidades do curso tais como desinteresse discente, excesso de atividades teóricas e sobrecarga de aulas, relatadas acima pelo professor entrevistado na Ata da Reunião Pedagógica do dia 08/06/2016, tenham permanecido e colocado em evidência a necessidade de um trabalho com base em estudos e discussões contínuas e com a participação efetiva de docentes e gestores.

### **III. Influências sofridas pelo CTA, segundo os documentos analisados.**

Ao olhar, especificamente, para as situações e fatos que exerceram influência na constituição do currículo integrado do CTA, a partir dos documentos analisados, pode-se inferir que esse foi constituído em consonância com os interesses de um pequeno grupo formado pelos docentes que ministravam disciplinas da formação profissional, discentes componentes do colegiado do curso, docentes ministravam disciplinas da formação geral componentes do colegiado do curso e representantes da gestão. Chamou a atenção o fato de que as discussões que aconteceram em torno do assunto eram realizadas em reuniões com os professores responsáveis pelas disciplinas da área de Formação Profissional, os professores responsáveis pelas disciplinas da Formação geral não estavam presentes. Infere-se que predominava a ideia de que cabia somente à formação técnica a missão de organizar o currículo integrado, aos professores da Formação geral cabia prioritariamente a preparação para os vestibulares e ENEM como está expresso na fala de um professor participante da reunião no dia 08/06/2016: “ Eu acho que estas discussões sobre currículo integrado deveriam contar com a participação dos professores do Ensino Médio. Porque, se somente nós do técnico discutirmos e decidirmos sobre a necessidade de mudanças, não vai adiantar nada. Tem que ser em comum acordo com todos os responsáveis pelo curso. O pessoal do “Médio” só pensa em preparar para as avaliações externas, principalmente o ENEM. As nossas decisões só terão força de mudança se todo mundo estiver junto”.

Ainda nesse documento destaca-se a fala de um outro professor na reunião citada acima: “ Quem prepara para o ENEM e vestibulares são eles, nós preparamos para a parte técnica. E cada um faz do seu jeito. De curso integrado não tem nada.”

Ressalta-se que esta atribuição conferida para os professores do Ensino Médio, “preparar para as avaliações externas, principalmente o ENEM” era realizada com extrema competência pelos mesmos, visto que, o número de alunos aprovados nesses certames é

motivo de orgulho para o Campus e para os que nele trabalham. As falas dos Professores entrevistados I e III refletem esta satisfação:

[...] olha quantos alunos nossos são aprovados nas federais e particulares. Cursos bons! Medicina, direito, engenharias, etc. O nosso ensino é de qualidade, sem dúvida! (ENTREVISTADO I, 2018)

Nesta região não tem Ensino Médio melhor. Nem nas escolas particulares. É um corpo de professores bem qualificado e nossos alunos se saem muito bem no ENEM. (ENTREVISTADO III, 2018)

Fica claro que o currículo do curso tinha o olhar dos professores da Formação Profissional e considerou-se que os conteúdos que deveriam ser trabalhados na Formação geral já estavam definidos a partir do que era solicitado, primordialmente, na avaliação do ENEM e em segundo plano nos vestibulares.

Assim, o currículo sofria influência de avaliações externas e das decisões de uma porcentagem de, em média, trinta e cinco por cento do grupo de professores do curso. Esta organização curricular, historicamente construída no curso, como afirma um professor na reunião do dia 08/06/2016 é uma prática comum e que reflete a visão dos docentes e gestores. Disse o professor: “Desde quando cheguei aqui no Campus, o currículo do curso é organizado assim. A direção define o que acha que é bom, olha a habilitação dos professores, o número de aulas que cada um deve ficar e organiza a matriz é sempre como eles querem”.

Assim, corrobora-se com Apple (1995) quando afirma que a educação está diretamente relacionada a uma política da cultura e, desta forma, o currículo escolar não faz parte de um conjunto neutro de conhecimentos,

Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59).

No entanto, chama atenção o fato de que para fazer a integração curricular no curso, avançar em termos teóricos e transpor as dificuldades encontradas para colocar, na prática, ideias baseadas em princípios críticos, estas devem ser desenvolvidas, observadas e avaliadas por todos os segmentos envolvidos. Ressalta-se a fala apresentada por um participante das reuniões para a discussão sobre currículo integrado no dia : 08/06/2016 “A matriz curricular do curso já foi mudada muitas vezes, já fizemos muitas reuniões para discutir sobre o currículo integrado do curso e o PPC, e até agora, nada”. Nesse trecho pode-se identificar que ele desejava mais produtividade nas discussões. Verificou-se que há barreiras impostas pelo número pequeno de participantes na reunião e pela rotatividade de participantes. A constituição do currículo integrado do CTA, no nosso entendimento, sofreu influências externas das mudanças na sociedade, tais como o avanço da tecnologia e exigências do mercado de trabalho e internas que privilegiaram o imediatismo das decisões curriculares em prejuízo das decisões compartilhadas. As decisões compartilhadas necessárias compreenderiam mais discussões, participação docente e discente, estudos sobre o tema e mais prazos para tomadas de decisões no curso.

Contudo, observa-se que, ao final do recorte temporal analisado, já havia entre os docentes e gestores um movimento rumo a um processo construído a partir da sensibilização e conhecimento do assunto. O fundamental é que as iniciativas de capacitação e discussões iniciadas permanecessem para que o curso estivesse sempre atualizado e os docentes engajados no processo de integração.

As observações até aqui apresentadas estão relacionadas com os documentos disponibilizados pelo IFMG-SJE que contém inferências sobre o tema currículo integrado. No

decorrer das observações expostas, foi possível inferir, através do Paradigma Indiciário, o desejo de se organizar o trabalho pedagógico de forma integrada no curso. Acredita-se que desde 2008 os docentes, gestores e Colegiado que é composto por todos os segmentos envolvidos no curso: docentes, discentes, gestores e Servidores Técnicos Administrativos vêm tentando introduzir o tema nas reuniões e discussões. Há indícios de que as estratégias de abordagem para mobilização e estudo sobre o tema não foram eficazes, pois, não foi realizado um diagnóstico junto à comunidade escolar para levantar o quanto ela sabia sobre currículo e currículo integrado, o grupo envolvido no curso não foi devidamente mobilizado e conscientizado de que somente um trabalho compartilhado antes de partir para a elaboração das matrizes curriculares, ementas, PPC e outros, poderia levar o CTA a alcançar os objetivos propostos no PPC.

Pode-se notar a presença de uma leitura coerente da situação do CTA por parte da Direção de Ensino no final do período analisado, ou seja, do isolamento das disciplinas, quando ela propõe a formação continuada do grupo. Entendeu-se que se fazia primordial compreender as implicações de um currículo integrado no CTA para só então trabalhar com os grupos de docentes e delinear ações aliadas à colaboração e à interdependência entre as disciplinas.

A forma como o curso e as atividades dentro dele eram realizadas, a insatisfação com o curso demonstrada pelos docentes em suas falas e abordagens, a baixa procura pelo curso nos processos seletivos como mostra a fala de um professor na reunião do dia 09/11/2016: “Foi-se o tempo em que nós tínhamos mais de 5 candidatos por vaga para entrar no curso.”, demonstraram que já havia a necessidade de se realizar uma intervenção no curso.

Assim, a partir das últimas propostas feitas pelos gestores de ensino, ou seja, realizar estudos sobre a integração curricular, acredita-se que há uma busca pela construção de uma proposta de trabalho que possa fazer sentido para os professores e alunos.

#### 4.4 Entrevista semiestruturada

Para identificar os eixos de análise da entrevista semiestruturada, foram feitas várias releituras da transcrição das falas dos entrevistados e foram identificados seis temas fundamentais que revelaram ser de natureza distinta e essenciais para a compreensão das informações apresentadas pelos professores entrevistados. O quadro abaixo apresenta os temas que constituíram as categorias de análise da entrevista semiestruturada:

**Tabela III:** Categorias de análise-Entrevista semiestruturada.

Entrevista semiestruturada
Categorias de análise
Participação dos agentes escolares na construção do currículo.
Tempo disponibilizado para o trabalho de construção do currículo.
A influência da comunidade na construção do currículo.
Temas considerados mais relevantes na construção do currículo.
Adequação/Inadequação do currículo do CTA vivenciado pelo curso desde 2008.
Categoria indiciária.

Fonte própria. 2018

Os entrevistados participantes dessa pesquisa tiveram o ingresso no *Campus* a antes de 1998. As entrevistas realizadas geraram documentos/dados que nos permitiram analisar o processo de construção do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária sob o olhar dos professores entrevistados.

Para identificar dados das entrevistas, as mesmas estão relacionadas na Tabela IV, elaborada com o intuito de organizá-los, sistematizá-los, como forma de explicitar os depoimentos coletados nesse trabalho de pesquisa. Os dados totalizaram:

**Tabela IV:** Relação de entrevistados no trabalho de pesquisa.

Entrevista semiestruturada		
Entrevistados	Data da entrevista	Duração da entrevista
Entrevistado I	05/11/2018	53 minutos
Entrevistado II	07/11/2018	27 minutos
Entrevistado III	19/11/2018	30 minutos
Entrevistado IV	28/11/2018	35 minutos

Fonte própria. 2018

#### 4.5 Levantamento de dados da entrevista semiestruturada

Com o objetivo de analisar a constituição do currículo integrado do CTA, o levantamento de dados da entrevista semiestruturada almeja, por meio do Paradigma Indiciário, delinear os caminhos metodológicos percorridos, trabalhando os dados disponíveis e analisando-os em seis eixos temáticos: Participação dos agentes escolares na construção do currículo; Tempo disponibilizado para o trabalho de construção do currículo; A influência da comunidade na construção do currículo; Temas considerados mais relevantes na construção do currículo; Adequação/Inadequação do currículo do CTA vivenciado pelo curso desde 2008; Categoria indiciária. O Paradigma Indiciário é aqui considerado um caminho interpretativo que vem ao encontro das expectativas e objetivos traçados, em razão de todas as peculiaridades expostas, ao longo da realização desta pesquisa.

Tendo como inspiração as reflexões de alguns autores do campo da pesquisa com o cotidiano, porém sem utilizar essa abordagem em sua plenitude, considerou-se que uma perspectiva ou uma visão de mundo é refletida pelo discurso e ligada aos seus autores e ao cotidiano em que vivem. Assim, fizemos a transcrição das respostas na íntegra e leitura meticulosa dos textos apresentados. Fizemos recortes e a partir das categorias de análise, elegendo-as mediante a convergência com o objetivo da pesquisa. Na interpretação classificamos as categorias de análise com base em um grupo de elementos que foram reunidos conforme o tema pesquisado.

A análise realizada reflete uma visão temporal do IFMG – SJE acerca do currículo integrado do CTA entre os anos 2008 e 2016. Ouvir a gravação das entrevistas, transcrevê-las, perceber a emoção revelada nas expressões dos entrevistados, saber quem são, que lugar/lugares ocupam/ocupavam no tempo/espaço da escola, contribuíram para compreendê-los e perceber melhor as semelhanças e diferenças nos discursos dos entrevistados. Portanto, as informações que foram identificadas e denominadas de categorias de análise, referem-se às perguntas feitas sobre o Currículo do CTA nas entrevistas semiestruturadas aos professores/entrevistados, discussão essa que se segue.

#### **I- Participação dos agentes escolares na construção do currículo.**

Apoiamo-nos no princípio regulador da comunicação pedagógica, para analisarmos as entrevistas, pois, os caminhos de construção do discurso e da prática das relações pedagógicas são fundamentais para se entender como os saberes se configuram nesses ambientes. Nessa perspectiva acredita-se que as verbalizações dos sujeitos não apresentam um sentido próprio preso à sua literalidade, antes os sentidos se situam aquém e além delas.

É fato que o sentido dado às verbalizações não é dado antecipadamente, nem pode ser qualquer um, mas é constituído no discurso e considerado “em relação à” algo.

Assim, à luz do Paradigma indiciário, as respostas audiogravadas nas entrevistas foram cuidadosamente analisadas, e a partir de dados aparentemente negligenciáveis, foram remontadas realidades não experimentáveis diretamente.

Analisando as respostas dadas para a primeira pergunta: considerando-se o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, entre os anos de 2008 e 2016, pergunta-se: houve participação dos docentes, discentes e demais membros da comunidade escolar durante o processo?

Os entrevistados I e II afirmaram que a comunidade escolar foi convidada para participar das discussões que antecederam o processo. Relataram que foram poucas discussões porque a data para conclusão do documento estava marcada e não houve tempo de mobilizar a comunidade externa. O entrevistado III pontuou que: “Não teve participação da comunidade externa, só de poucos alunos e os professores do curso”. O entrevistado IV relatou que as discussões realizadas não foram suficientes para subsidiar um trabalho tão “complexo e importante”. Um entrevistado relatou que sempre houve consulta à comunidade e que os segmentos externos participam e sempre participaram através das associações, SENAR, SEBRAE e outros, mas, que talvez faltasse uma representatividade maior desses segmentos na escola. Esta ideia fica clara na fala do entrevistado III: “As escolas deveriam conhecer como funcionam os cursos oferecidos pelo SENAR, SEBRAE. Eles têm uma metodologia de ensino em que o instrutor vai até o aprendiz e não o contrário.” E completa dizendo: “Tudo acontece conforme o ambiente de trabalho do aprendiz.”

Infere-se destas falas que os envolvidos no CTA tiveram pouco tempo e espaço para discutirem sobre a construção do Currículo do curso; situação que pode ter dado ao curso uma característica teórica relatada por entrevistados no decorrer das entrevistas e Atas analisadas.

## **II- Tempo disponibilizado para o trabalho de construção do currículo.**

Perguntados sobre quanto tempo durou o processo de construção do currículo, desde a constituição da Comissão responsável pelos trabalhos, período de debates (se houve) e elaboração do documento final, os entrevistados I, II, IV responderam que em menos de três meses todo o processo foi concluído. O entrevistado III respondeu que acredita ter durado apenas 30 dias. Com poucas divergências, os participantes reconheceram que foi um processo curto, pouco participativo como mostram as falas:

Acredito que foi bem rápido. Nem todo mundo participou. Menos de 90 dias. (ENTREVISTADO I, 2018)

[...] eu nem lembro direito. [...] somente o colegiado e os professores do técnico participaram ativamente. [...] acho que foi em 3 meses. (ENTREVISTADO II, 2018)

[...] foi muita mudança na escola. Muitas comissões. [...] e o tempo dado pela Reitoria para organizar tudo foi muito pouco. [...] acho que todo o processo foi feito em 90 dias. (ENTREVISTADO IV, 2018)

Não tenho certeza, mas, acho que toda a mudança foi feita em 30 dias. (ENTREVISTADO III, 2018)

As informações contidas nos documentos acerca do processo de construção do currículo não fizeram menção ao tempo de trabalho destinado à sua construção para que pudessemos confrontar com as verbalizações dos entrevistados. Inferiu-se, portanto, que o tempo destinado para esse trabalho foi pequeno dando margem a discussões aligeiradas e como demonstra a fala do Entrevistado II na entrevista: “Quando pensei que as discussões estavam começando, já tinham acabado”.

A finalização do processo de criação dos Institutos Federais, que acelerou as discussões sobre integração curricular, pode ter constituído em fator dificultador da organização de grupos de discussão inicial sobre a construção do currículo do CTA. O *Campus*, diante dos curtos prazos dados pela Reitoria, realizou as reuniões e discussões possíveis. Não houve tempo hábil para garantir um PPC que visasse uma conexão dialógica entre trabalho e conhecimento, tão necessária naquele momento.

### **III- Elementos que exerceram influência na construção do currículo.**

Esse eixo temático foi levantado devido à identificação dos momentos em que os entrevistados expressam claramente seus pontos de vista a respeito dos elementos que exerceram influência na construção do currículo, ou seja, compreendem esses como indispensáveis para caracterizar a prática cotidiana na escola.

Perguntado sobre quais foram os elementos internos e externos à instituição/curso que influenciaram no processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária, o Entrevistado I respondeu:

Poucos ou quase nenhum elemento externo exerceu influência porque não participaram das discussões para a elaboração do PPC e Matrizes curriculares. Se tivessem sido mobilizados adequadamente, com certeza teriam vindo na escola e dado suas contribuições, porque acredito que eles tinham muito a acrescentar. O que aconteceu foi que não foram mobilizados, nem sabiam o que estava acontecendo. (ENTREVISTADO I, 2018)

O entrevistado I afirma que o definia “mesmo” o currículo do curso era a “vontade de alguns” demonstrando aí a construção unilateral de uma proposta de ensino onde os maiores interessados e beneficiados não contribuíram com suas ideias e necessidades.

O entrevistado II respondeu que a comunidade externa foi ouvida sobre o perfil do profissional que o mercado de trabalho necessitava, mas, que não participou diretamente das discussões na escola. Esse mesmo entrevistado afirmou que somente os professores da “área técnica” foram ouvidos. Ele completa dizendo: “... o grupo de professores tem autonomia para “mexer” na Matriz curricular como acha melhor e o currículo do curso nunca foi integrado e acho muito difícil que venha a ser”. Esse entrevistado relata que a estrutura física das Unidades de Produção nunca beneficiou as aulas práticas: “para as aulas práticas sempre faltou material e os setores estão precisando de reforma, eu acho que é por isso que as práticas foram saindo das Matrizes curriculares e o desejo de permanecer na zona de conforto também influenciou na permanência das coisas como estão.”

O entrevistado III perguntado sobre o mesmo assunto respondeu: “[...] internamente há uma grande dificuldade para introduzir mudanças no curso. Tem um grupo que tem como foco somente a pesquisa e não quer trabalhar aulas práticas. Há um grupo que prefere continuar trabalhando como há muitos anos. O curso está dividido.”

Essa situação, segundo ele, não deixa as “discussões fluírem para a mudança. O entrevistado pontua ainda que: “[...] e quando é preciso discutir sobre currículo e outros assuntos importantes, quase ninguém participa. Ou não vai ou não fala nada”. O entrevistado relata que a comunidade não exerce influência na construção do currículo ou outro documento, porque “nem participa”: “há pouca participação da comunidade nos assuntos da escola; a divulgação dos eventos é “falha”.

Sobre o mesmo tema, o entrevistado IV respondeu: “[...] as resistências do grupo de professores exercem influências negativas nas mudanças. Há no grupo uma descontinuidade do trabalho. Eu acho também que a legislação exerce uma influência forte na construção dos currículos integrados. Elas são impostas pelos governos para serem cumpridas.”



O entrevistado alega ainda que a influência do sistema “S” poderia ser positiva na organização dos trabalhos nos cursos técnicos. O professor se refere ao Sistema S que começou a ser estruturado no país em 1942 para oferecer uma rede de ensino que melhorasse a produtividade da mão-de-obra e serviços culturais e de lazer com financiamento garantido, mas sem depender da gestão pública. Ele é composto por nove entidades: Sesi, Senai, Sesc, Senac, Senar, Sest, Sebrae e SESCOOP. O objetivo desse sistema de ensino é: “Qualificar e promover o bem-estar social e disponibilizar uma boa educação profissional.”<sup>3</sup>

O aperfeiçoamento profissional que é oferecido por esse sistema é uma modalidade de ensino que prepara as pessoas para o mundo do trabalho. Ele serve para atualizar ou complementar os conhecimentos que o trabalhador já possui. Para ajudar na qualificação e na formação profissional de seus empregados, os empresários têm no Sistema S um forte aliado. Formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas), as entidades oferecem cursos gratuitos em áreas importantes da indústria e comércio.

O Professor entrevistado IV considera que esse modelo de organização de ensino poderia influenciar positivamente na dinâmica de trabalho do curso uma vez que, “estão muito na nossa frente”.

#### **IV- Temas considerados mais relevantes na construção do currículo.**

Quando questionado sobre como foram definidos os temas que orientaram o processo de reformulação do currículo do curso durante o período em análise, o entrevistado I respondeu que os temas geralmente são propostos pela legislação. Mas, que dentro da liberdade que a instituição tem para elaborar o currículo a decisão gira em torno de três assuntos: Planejamento de ensino que não tem um foco definido e comum, centralização do processo e isolamento dos professores. O entrevistado relata que os temas “não representam um pensamento do grupo, porque é construído *no isolamento*”. Ele alega que os temas deveriam girar em torno de integração, economia, produção, cooperativismo e empreendedorismo.

O entrevistado II acerca do tema afirmou que nas discussões entre o grupo de professores o tema que era mais abordado e que gerava “calorosas” discussões, era reorganização da matriz curricular. O tema era definido pela necessidade de mudança no curso e era proposto pela Coordenação do curso ou CGEMT. Ele afirma que a reformulação do currículo não passava pela “ideia” de integração. Era direcionada para carga horária e quantidade de disciplinas.

O entrevistado III relatou que nesse período analisado não se lembra de ter participado de reuniões que discutiram a reformulação do currículo com foco na integração. Eram discutidas mudanças na “grade curricular” e os temas eram número de aulas, disciplinas práticas e carga horária total do curso. Quem “sempre” definiu os temas a serem discutidos foram os Coordenadores de curso e os professores.

A respeito da periodicidade e definição dos assuntos que seriam tratados nas reuniões para reformulação do currículo do curso, o entrevistado IV afirmou que, na maioria das vezes, eram realizadas reuniões a cada dois meses. Os temas discutidos nas reuniões eram sinalizados pelos professores, alunos e necessidade do curso. A participação nas reuniões sempre foi pouca “são sempre as mesmas pessoas que vão”, disse ele. O entrevistado relata ainda que em relação à reformulação do currículo do curso, “quase toda reunião tinha essa discussão. Quem ia dar essa ou aquela disciplina, quem aceitava reduzir a carga horária, que

<sup>3</sup> (<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/10/sistema-s-oferece-cursos-tecnicos-em-todo-o-brasil>. Acesso em 26/04/2019.

ia mudar a ementa...” Ele afirma que as discussões sobre o currículo eram sempre “quentes” e muitas vezes “não terminava bem”.

#### **V- Adequação/Inadequação do currículo do CTA vivenciado pelo curso desde 2008.**

Essa categoria de análise foi introduzida na entrevista com o objetivo de conhecer o que os entrevistados pensam sobre o currículo do CTA entre os anos de 2008 e 2016. Perguntado sobre se as mudanças curriculares realizadas entre os anos de 2008 e 2016 trouxeram contribuições efetivas para o curso, o entrevistado I respondeu que não trouxeram. Ele afirma que é ex-aluno da escola e que no seu tempo a matriz curricular era mais “enxuta”, tinha muita prática e que os profissionais saíam mais bem preparados. Afirma ainda que, os alunos, hoje, não conseguem realizar tarefa extraclasse, não fazem leituras e andam cansados. Ele relata que como professor, das turmas do CTA, percebe uma necessidade reorganizar o currículo do curso de uma forma diferente, mais prática, mais atrativa. O entrevistado afirma: “considero que as alterações feitas nesse período não trouxeram contribuições, ao contrário, descaracterizaram o curso. Precisamos olhar com mais carinho para esse curso na escola, pois, ele foi o primeiro curso e até hoje tem uma demanda razoável apesar de vir diminuindo”.

O entrevistado II relatou que o currículo do curso é “inchado”: “ Disciplinas demais, carga horária demais e prática de menos”. Ele afirma que, durante os vinte e três anos de trabalho na escola, não presenciou uma discussão sobre currículo integrado que posteriormente resultasse em reorganização do curso. O entrevistado relata que as diversas matrizes curriculares que foram vivenciadas, não tinham como “foco” a formação de um profissional segundo o que o mercado exige dele. Afirma ainda que, “os currículos do curso nesses anos, foram organizados para atender ao grupo que o elabora”.

O entrevistado III, sobre as contribuições das mudanças curriculares para o curso respondeu que não vê o currículo do curso como “inadequado”. O entrevistado afirma que sempre fez parte do colegiado do curso e que a matriz curricular sempre foi discutida. Sempre foi levada em consideração a formação técnica e geral do aluno. Relata ainda que, nesse período analisado, foram trabalhadas duas matrizes em que a carga horária das práticas era muito pequena, mas, que isto foi corrigido e que desde 2015 já se iniciou o trabalho com a disciplina de Atividades Práticas Orientadas, que tem sido muito bom. Considera o currículo “satisfatório e adequado”.

O entrevistado IV avalia esse período como de grande perda para o curso. O mesmo relata que a matriz curricular é pouco discutida e que faltam atividades práticas. Considera que as mudanças ocorridas no currículo não trouxeram benefícios ao curso. O entrevistado afirma que as matrizes mais antigas eram mais “enxutas” e que os alunos saíam do curso com um conhecimento prático de “curso superior”. Ele acredita que é necessária uma união entre todos os professores da formação técnica e da formação geral para a elaboração de uma matriz curricular integrada e atualizada com as exigências do mercado de trabalho, ENEM e vestibulares.

#### **VI- Categoria indiciária.**

Destaca-se, neste eixo temático, que as inferências feitas à luz dos documentos e dados levantados nas entrevistas estão intimamente relacionadas com o fato de ser um dos tantos jeitos de se enxergar o rol de dados disponíveis. Portanto, são análises feitas sob o singular olhar de uma pesquisadora que se encontra em busca do conhecimento. São considerações que se traduzem como aprendizados do vivido. Aprendizados esses que foram sendo

desvelados a partir da incansável leitura dos documentos, do minucioso trabalho de transcrição das entrevistas, bem como, ao longo dos anos de trabalho e encontros vivenciados.

Assim, um dos pontos identificados, quando os entrevistados verbalizam sobre a participação dos agentes escolares na construção do currículo, refere-se ao fato de ter havido fragilidade na mobilização de todos os segmentos escolares. Percebe-se que há o consenso de que poucos participaram das discussões para a construção dos novos currículos do curso. As reuniões aconteciam entre 7 horas e 14 horas e não excediam a carga horária semanal obrigatória dos docentes, fato que indicia a necessidade de uma estratégia mais eficaz de organização das reuniões, uma vez que todos os envolvidos no curso eram convocados e não convidados. Ficou sob a responsabilidade de um grupo pequeno a missão de projetar o curso e atender às demandas de datas.

Infere-se que com a Criação dos Institutos Federais em 2008, muitas demandas foram assumidas pelo *Campus*, tais como, atualização de PPCs, reorganização de setores, criação de cursos superiores, recebimento de novas demandas administrativas, contratação de servidores, realização de concursos públicos, entre outras. O prazo para a reorganização do *Campus*, segundo a nova estrutura estabelecida, não levou em conta a importância da participação de todos os segmentos e da riqueza de um trabalho compartilhado, composto a partir de experiências. Sendo esse elemento externo: “pouco tempo” um fator que, no nosso entendimento, exerceu uma influência negativa na qualidade e quantidade de discussões rumo às mudanças necessárias com a criação dos Institutos Federais.

“Aliado ao histórico de pouca participação da sociedade na vida do Campus e a urgência do início dos cursos tecnológicos, ocorreu uma construção de PPC nada democrática e que não conseguimos superar ainda”, com esta fala o entrevistado II verbaliza sua insatisfação com a situação do curso. Há indícios de que o mesmo fez uma retrospectiva das investidas para reorganização do curso e, a seu ver, não encontrou situações que favoreceram, ações democráticas. As verbalizações “nada democrática” e “Aliado ao histórico de pouca participação da sociedade na vida do Campus” usadas pelo entrevistado II não levou em conta as circunstâncias complexas que permeiam a construção de um currículo. O entrevistado atribui ao insucesso dessa construção somente aos aspectos internos do Campus. Sabe-se que para além das ações internas que carecem de práticas mais participativas, houve interesses: tanto das pessoas quanto de políticas educacionais e sociais que a todo tempo foram se coexistindo determinando os rumos do curso.

Observa-se que a construção de um projeto de curso que atenda aos anseios dos que dele se beneficiam precisa estar pautada nas ações que ressaltem, a todo o momento, a relevância de se pensar constantemente o currículo.

Há indícios de que o tempo destinado aos debates no período de constituição do CTA não foi o suficiente deixando, portanto, de fora das discussões segmentos extremamente importantes como: discentes, pais, sociedade do entorno, servidores administrativos e um grande número de docentes. Esse fato tem repercutido nas atividades do curso, nas interrogações dos docentes e discentes e na diminuição da procura pelo curso. Essa influência se apoia nas falas dos professores entrevistados I e IV:

[...] as reuniões para discussões tais como contingenciamento, demandas vindas da Reitoria, etc. tinham até mais espaço. (ENTREVISTADO II, 2018)  
Geralmente as reuniões eram para tratar de “outros” assuntos. (ENTREVISTADO II, 2018)

Infere-se que demandas de ordem administrativa, em alguns momentos, não deram espaço para a organização didático/pedagógica do curso.

Perguntados sobre quais os temas que mais foram debatidos na oportunidade em que o CTA estava sendo constituído, os entrevistados deixaram claro que o número de aulas, matriz

curricular e distribuição de disciplinas constituíam as pautas das reuniões. A concepção de um trabalho integrado, segundo o que se observou nas falas dos entrevistados, correspondia prioritariamente à organização de matrizes e aulas. Era necessário compreender o trabalho cooperativo como um trabalho de grupo, construído e executado pelo grupo e, um currículo integrado como uma forma de organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em que os conceitos são apreendidos dentro de uma totalidade concreta que se pretende compreender e nela atuar. Observa-se que os temas das discussões, nas reuniões, de um modo geral, permeavam assuntos acerca de eventos, assuntos pontuais de alunos e turmas, liberação de professores para realizarem cursos de Pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado. Há também indícios de que os assuntos interdisciplinaridade e integração, por serem polêmicos e demandarem estudo e várias discussões, eram postergados. Os professores entrevistados, durante a entrevista, demonstraram valorizar o trabalho em grupo e reconheceram a importância de um planejamento integrado.

A necessidade de comungar ações, conhecimentos é percebida quando o entrevistado diz: “Quando a gente se propõe a fazer um planejamento dessa grandeza, é importante a gente começar a pensar juntos.” Essa fala indica a interdependência como fundamento da reunião entre pessoas, isto é, enxergá-la como um aspecto que pode promover o pensar junto. Ou seja, a interdependência é um elemento que maximiza o potencial do grupo quando, por meio das discussões e do compartilhar conhecimentos, promove a confiança enquanto artifício que interliga as relações de trabalho no coletivo docente.

Assim, observa-se, a partir da verbalização dos entrevistados, um “certo chamado” aos participantes, ou seja, as falas possibilitam o entendimento do elemento interdependência como um pressuposto que deve alicerçar as relações presentes no curso.

Ao buscar indícios da possível existência de colaboração no trabalho coletivo do grupo, identificou-se um distanciamento entre gestão, docentes, discentes e comunidade. O relato de um participante da entrevista sinaliza esse quadro ao revelar que: “quando as discussões chegam no nível do grupo de professores, muita coisa já está decidida.” Acredita-se ainda que algumas reações dos docentes decorrem do modelo verticalizado de como as políticas públicas chegam na prática, no interior da escola. A fala do entrevistado II constata essa afirmativa: “a ideia era que alguns gestores lá do Ministério da Educação propuseram isso através desse decreto da integração, de maneira geral, tudo ‘de cima para baixo’”. Esses depoimentos se referem-se à obrigação de adequação de todas as escolas ao dispositivo do Ensino Médio Integrado, instituído pelo Decreto n.º 5.154/04.

As falas dos entrevistados, quando perguntados sobre Adequação/Inadequação do currículo do CTA vivenciado pelo curso desde 2008, indicia um consenso de que há a necessidade de mudanças urgentes no curso. A fala do entrevistado II, especialmente: “... esse curso já foi referência na escola e na região e deu oportunidade de emprego para vários alunos, hoje nem dez por cento trabalha na área” permite ler que o referido entrevistado acredita que o curso não tem a mesma qualidade e empregabilidade. Essa verbalização está ancorada também na fala de outros entrevistados que nos proporcionaram compreender que além da perda da qualidade, havia o desencanto dos discentes e docentes com o curso no que diz respeito às práticas e à empregabilidade na região. Depreende-se das entrevistas que eram realizadas poucas práticas, sendo priorizadas aulas expositivas em salas de aula, grande uso de recursos multimídia, em detrimento de aulas no campo e setores. Infere-se que, além da construção de um currículo integrado de fato, era necessário que o trabalho discente fosse desenvolvido a partir metodologias de ensino e aprendizagem mais variadas.

Infere-se que os entrevistados fazem uma leitura crítica do curso e reconhecem suas fragilidades, ao mesmo tempo em que consideram ser da competência da equipe gestora, a iniciativa de propor e conduzir mudanças. Falas dos entrevistados tais como: “é preciso mobilizar os professores” (Entrevistado II), “as coordenações precisam visitar os setores” (

Entrevistado I), “o curso funciona sem supervisão”(Entrevistado IV), “cada um faz o que acha certo” (Entrevistado IV), conduziram à leitura da expectativa dos entrevistados em relação à gestão. Considera-se que professores ficam em uma posição muito passiva: apenas esperando uma iniciativa da gestão no que diz respeito a atualizações didático-pedagógicas e decisões quanto ao curso.

Ressalta-se a necessidade de organização do grupo de docentes a partir de grupos de estudo e trabalho, mobilização de discentes, visitas técnicas externas e projetos de extensão. Uma posição mais proativa dos professores no enfrentamento das fragilidades do CTA, ou seja, iniciativa de cooperação entre professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combate à visão hierárquica e dogmática do conhecimento, somadas com a participação da gestão e comunidade escolar e local, poderiam ter sido ações favoráveis ao curso.

Importante observação foi feita pelo entrevistado I no que diz respeito ao perfil dos novos professores do curso: “De uns tempos para cá, os professores veem pouco sentido nas aulas práticas, agora o mais importante é a pesquisa.” Essa fala permite compreender que o entrevistado I vê a mudança no perfil dos professores distante da tríade proposta: ensino, pesquisa, extensão. Há indícios de que há um grupo que prioriza um pilar, não havendo a compreensão de que esses são inseparáveis e se complementam.

A fala do entrevistado IV, “o currículo do curso mesmo antes de 2008 e até hoje não é adequado, é desatualizado e teórico”, permite inferir que o entrevistado acredita que o currículo não tem atendido às necessidades do curso, há vários anos, mas, que a iniciativa de discuti-lo e reorganizá-lo deve partir de outro grupo, não dos docentes. Observa-se que há uma passividade em relação à proposição de mudanças considerando-se os docentes. Os mesmos não veem o Colegiado do curso como um intermediário entre todos os segmentos escolares, um grupo que é responsável por levar os anseios dos segmentos representados por eles. Permite-se assim, compreender que trabalham conscientes de que mudanças deveriam e poderiam ser feitas para adequação do currículo às necessidades do curso.

Uma reflexão sobre o conceito de participação proposto por Gandin (2001) traz reflexões sobre a abertura de espaço para discussões e práticas envolvendo interesse coletivo dentro de um grupo. Segundo o autor, é preciso ficar alerta para as estratégias de participação coletiva em discussões e decisões tidas como “democráticas”. Afirma ele que:

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

Corroborando-se com essa posição, acredita-se que o planejamento de um currículo só se configura como integrado a partir da participação de vários atores, dentre eles, os docentes e discentes com seus conhecimentos prévios, suas responsabilidades, expectativas e necessidades, de forma que possam compreender a instituição de ensino, intervindo nela positivamente.

Dessa maneira, observa-se que uma relação colaborativa de discussão e produção de conhecimento, é constituída por aspectos afetivos, cooperativos e sob múltiplos olhares. Contudo, é imprescindível dizer que uma determinada relação colaborativa, não necessariamente, nasce de situações de consenso, ela pode também surgir a partir de conflitos. Esses podem, num primeiro momento, representar tensões que podem ser caracterizadas como limitações, mas, isso não significa que essas não possam se tornar um modo de se construir um trabalho coletivo no qual a colaboração esteja permeando e enriquecendo os resultados. Nesse sentido a escola vai se constituindo como um espaço de aprendizagem docente e

discente. Esse fato pode qualificar, ainda mais, a profissão do professor, sendo esse um interlocutor de seu próprio ofício em um processo contínuo de formação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista, entre os anos de 2008 e 2016 problematizando a questão da integração entre as disciplinas da formação geral e profissional dessa instituição, bem como, os elementos que foram priorizados nas decisões e ações concretas no interior das salas de aula.

A fim de atingir os objetivos gerais e específicos propostos, utilizou-se uma metodologia investigativa com predominância da abordagem qualitativa a partir de análise documental e entrevista semiestruturada. Desse trabalho ficou a certeza para essa pesquisadora de que, tão importante quanto as respostas, foram as perguntas e leituras no decorrer da pesquisa que mobilizaram e retiraram da inércia a pesquisadora ao se colocar diante dos desafios da pesquisa.

A presente pesquisa é datada e trabalhada sob um recorte da realidade do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMG-SJE não representando, portanto, todos os limites e possibilidades desse lugar de investigação. Além disso, ressalta-se que as verbalizações dos sujeitos entrevistados não traduzem as concepções do coletivo docente, e sim interpretações desenvolvidas a partir da realidade vivida por eles.

Considera-se socialmente relevante o estudo realizado no CTA a partir desta pesquisa, pois, abriu-se uma oportunidade de analisar alguns elementos que circunscreveram sua inserção local e regional, infraestrutura, envolvimento dos atores e a visão que esses têm dos estudantes e do curso. Esses elementos se enquadram dentro do que Mainardes e Stremel (2015, p. 194) denominaram de “contextos situados: o cenário local, história da escola, fluxo de alunos, etc.”

Diante das informações levantadas nesse trabalho espera-se que educadores do CTA do *Campus* e outros educadores de outras instituições e realidades possam servir-se dessas experiências para construir as suas próprias realidades. Muitas informações poderão ser refutadas, muitas decisões não aceitas, mas, as experiências educativas aqui descritas poderão servir de reflexão para membros da sociedade que delas se apropriarem. A importância dos serviços prestados pelo Campus São João Evangelista para a comunidade e seu entorno ficou muito clara nos diálogos dos professores entrevistados que com algumas divergências reconheceram a importância da escola e da sua identidade com as questões regionais:

Essa escola é modelo para a região. Temos problemas, mas, acertamos muito também. (Entrevistado I, 2018).

Recebemos visitas de muitas instituições para conhecer o nosso trabalho. (Entrevistado I, 2018).

E a nossa região e a própria escola têm uma identidade agrícola muito forte. [...] com oferta de um curso extremamente importante para a região (Entrevistado I, 2018).

O curso Técnico em Agropecuária ainda inspira outros *Campi*. (Entrevistado II, 2018).

O curso tem importância porque [...] é uma região agrária: pecuária e agricultura são o carro forte da nossa região. (Entrevistado III, 2018).

A gente até assustava porque o curso tinha uma aceitação muito boa na região com alto número de empregabilidade [...] e é o carro chefe [...] para os cursos de graduação dentro da área de agrárias. (Entrevistado III, 2018).

Eu acho que essa escola poderia oferecer muito mais para a sociedade. (Entrevistado IV, 2018).

É possível reconhecer a relevância do papel assumido pelo curso no atendimento à demanda da comunidade, sua função social e a importância das informações levantadas nessa pesquisa para aqueles que se dedicam à educação.

No campo educativo, as informações levantadas nessa pesquisa passaram pela divulgação das posturas reflexivas dos professores entrevistados que foram além da autocrítica. Foram colocados também sob análise o contexto material, social e educacional em que está inserido o trabalho docente no CTA. Acredita-se que foram oferecidas oportunidades de reflexão, análise e avaliação do curso para os envolvidos no CTA do *Campus*, bem como, oferecida para a comunidade, a oportunidade de idealizar outro trabalho integrado para o curso. A importante missão educacional de uma pesquisa foi contemplada nas informações e experiências levantadas: ser um instrumento de construção coletiva do conhecimento. Considera-se o trabalho realizado no CTA, a partir dessa investigação, como uma reflexão coletiva da realidade do curso: pesquisadora e demais envolvidos no curso em um esforço de diálogo, discussão e levantamento de informações rumo a um novo Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

A realização desse trabalho de pesquisa no Campus São João Evangelista é muito importante para as atividades que a pesquisadora realiza no Setor Pedagógico e pessoalmente oferece a ela oportunidade de se desenvolver ainda mais como pedagoga. As oportunidades de aproximação com os docentes e gestores, durante esse recorte temporal, para tratar exclusivamente do tema integração curricular, proporcionaram-lhe conhecer de perto as fragilidades e os pontos fortes da instituição. Conheceu, a partir de um lugar investigativo orientado, o trabalho realizado no Campus sob o olhar de um grupo de professores entrevistados que possuem, em média, duas décadas de trabalho no Campus. Suas experiências, expectativas, encantos e desencantos contribuíram para o seu amadurecimento pessoal e profissional. Certamente essa experiência ímpar mudará a sua forma de enxergar a instituição, o curso e o trabalho dos professores. A pesquisadora fará, a partir dessa pesquisa, uma avaliação das condições de estrutura e infraestrutura do seu trabalho de pedagoga no ensino médio integrado no CTA, com o objetivo de alinhar suas práticas às necessidades apontadas na pesquisa. Almeja contribuir para que o trabalho integrado no CTA possa avançar a partir de uma prática refletida e compartilhada.

Considerando-se os objetivos aqui definidos e a problematização elaborada no início desse estudo, qual seja: Como se constituiu o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE entre os anos de 2008 e 2016? pode-se dizer que, após a investigação realizada, os pressupostos para a efetivação de uma educação integrada no CTA do IFMG-SJE estão relacionados à necessidade de ter clareza do que se quer com a maior quantidade de detalhes possíveis, ter uma visão de presente e futuro do que se deve fazer para ministrar um ensino integrado, ou seja, compreender o significado de integração e aplicá-lo nas ações dos envolvidos no curso e no currículo do mesmo. Cabe ressaltar que, além de conceitual, o currículo integrado é também um desafio político-pedagógico que precisa ser encarado no *campus* SJE, por meio do envolvimento dos professores e gestores, da comunidade escolar e dos estudantes com uma política educacional comprometida com a formação integral dos alunos.

A verbalização dos docentes e documentos analisados deixou a lição de que a integração curricular não é uma proposição de trabalho fácil de ser implementada em razão dos vários desafios a serem enfrentados pelos diferentes atores envolvidos com sua proposta. A hipótese da presença desses desafios foi confirmada pelos inúmeros obstáculos detectados e que devem ser superados pela ampliação da participação democrática no debate das políticas públicas de interesse social em cada um de seus ciclos, iniciando pelas influências, passando pela produção textual até chegar ao nível da prática.



Observou-se que a legislação e os PPCs não definiram, por si só, o funcionamento real do currículo integrado no CTA sem considerar a participação dos principais atores envolvidos. A ideia de que a legislação não determina o que acontece na realidade, mas apenas a orienta, foi confirmada pelo descompasso entre os documentos regulatórios do curso e sua prática docente.

Não se identificou algum projeto ou prática bem integrada entre as disciplinas, o que faz pensar que ainda há pouco diálogo entre as disciplinas da área profissional e geral, e dessa forma não há muitos planos integrados entre áreas ou disciplinas. Ressalta-se que essa afirmação refere-se aos dados coletados nessa pesquisa durante o marco temporal definido: 2008-2016, o que não significa que não exista nenhum projeto educacional ou prática integrada entre as disciplinas do CTA, pois, toda pesquisa trabalha com uma amostra do universo investigado.

Faz-se necessária uma formação continuada para os docentes e gestores da escola que acumulam as atividades de gestão escolar, ensino e aprendizagem. Soma-se a essas questões uma compreensão, por parte da comunidade acadêmica, do que é ensino técnico de nível médio integrado, já que sem essa compreensão nenhum tipo de trabalho integrado faz-se possível.

Da posição e da carga horária das disciplinas no interior das matrizes curriculares contidas nos PPCs analisados, decorrem os desencontros entre o modelo disciplinar e o currículo integrado idealizado por eles. Segundo Santomé (1998), a destinação de carga horária diferenciada entre as disciplinas afasta a possibilidade de integração e refletem a hierarquia entre elas. Essa é uma das razões pelas quais o autor afirmou que o currículo integrado é incompatível com a organização disciplinar exclusivamente academicista ou tecnicista. Essa última característica é notada pela prevalência da matriz técnica representada por uma carga horária considerada alta: 1.740 horas, comparando-se com o mínimo exigido no Catálogo de cursos Técnicos: 1.200 horas.

Observou-se pela leitura das Atas de Reuniões e das entrevistas que há consciência de que algo precisa ser feito para a construção de uma agenda positiva entre os professores e gestores para debater a integração curricular, porém ainda não foi feito um esforço entusiasmado e convincente para que isso acontecesse. O que se viu, por meio dos PPCs, das Atas de Reuniões e da memória dos sujeitos entrevistados, é que esse fato ocorreu em função da desconexão entre as partes do curso: docentes, discentes, gestores e a dificuldade de aproximá-los.

Ficou claro que há que se vislumbrar também a maximização do protagonismo do professor na execução da integração das disciplinas e conteúdos para a formação politécnica dos estudantes.

Acredita-se também que o trabalho realizado no CTA deve-se a fatores como o insuficiente conhecimento do real significado do Curso Técnico Integrado e sua regulamentação, bem como a falta de investimentos na formação da gestão e dos professores. A fala dos entrevistados demonstrou, em princípio, certo esforço de compreensão e aceitação da proposta do EMI, porém, na realidade, as práticas presas às disciplinas isoladas dentro das áreas de conhecimento apontaram certa incoerência entre o que se pretende e o que se faz para a integração.

Infere-se dos dados coletados que o debate ocorrido lá no contexto das influências e longe do pátio da escola talvez seja a causa da falta de envolvimento dos docentes na discussão sobre o currículo integrado do CTA, por se sentirem estrangeiros à causa da formação integrada. Como relatado nas entrevistas, o modelo integrado de ensino discutido de forma apartada da realidade e vindo de fora e “de cima para baixo”, ou seja, a partir de políticas públicas, geralmente encontra desconfiança e resistência dos responsáveis por sua implementação. Além de certo distanciamento da legislação, a mudança da matriz disciplinar

para a matriz integrada no CTA, não assegurou ruptura significativa nos textos analisados, considerando que foi mantida a organização curricular fundada no sistema seriado e de competências nos dois períodos analisados.

Durante todo o recorte temporal da pesquisa, observou-se que na prática, o currículo do curso foi estruturado de forma independente e articulada com o ensino médio na forma concomitante, sob o *slogan* de integrado. Sua organização curricular fragmentada intensificou a formação imediatista e utilitarista da educação profissional.

Verificou-se, portanto, mais continuidade do que inovação na organização curricular, pois, a alteração foi trazida pela diminuição da carga horária das disciplinas, porém, sem o aprofundamento da nova matriz integrada.

Observou-se também através dos documentos analisados e verbalizações dos professores entrevistados que houve a falta de protagonismo da gestão em assumir e conduzir a operacionalização da integração curricular junto ao corpo docente. Pode-se dizer que não foram dedicados tempo nem espaço suficientes para uma agenda positiva em torno de um currículo integrado para o curso.

Desde a transformação da então Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista em Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista, dentro do recorte temporal pesquisado, verificou-se a escassez de tempo dedicado ao debate sobre o integração curricular e a falta de registro dos poucos debates que aconteceram, fatos que ficaram demonstrados na análise das atas de reunião e dos relatos de alguns entrevistados. De forma geral, os documentos revelaram certas lacunas que precisam ser reconhecidas rumo ao cumprimento de pelo menos três etapas para a implementação do trabalho integrado no CTA, são elas: envolvimento de todos os agentes do curso, mobilização e efetivação de estudos e debates sobre o tema, elaboração de documentos de regulamentação interna baseados na LDB.

Em razão das lacunas provocadas, observou-se a realização de reuniões esporádicas, sem sequência de debates profundos sobre a integração, alterações aleatórias nas matrizes curriculares, realização de atividades em projetos denominadas de integração entre as disciplinas.

Em nenhum momento, foi registrado nas Atas e na Verbalização dos entrevistados, até 2015, que os envolvidos no CTA careciam de uma formação voltada para o trabalho com a integração curricular. Somente em 2016, final do recorte temporal, a Direção de Ensino começou a perceber que as tentativas frustradas de integração curricular eram consequência da não compreensão, por parte do grupo, da forma ideal de se trabalhar a integração curricular no curso. Esse processo de conscientização foi marcado pelo momento em que se iniciaram as atividades voltadas para palestras, grupos de trabalho e discussões sobre currículo, currículo integrado e currículo integrado no CTA. O grande desafio foi superar a visão academicista da base comum e a visão tecnicista da base específica por meio de uma matriz que conjugasse esforços para a formação integral do educando. Essa sequência de ações que apresentaram certa unidade pode ser caracterizada como o início do movimento do grupo de construção de aprendizados sobre integração curricular, ou seja, um processo de debate e regulação interna do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Há outros obstáculos a enfrentar para a implementação da integração curricular no CTA no campus SJE como a redução do número de disciplinas e a redução da carga horária que, parece também muito desafiador, porque envolve questões de ordem pessoal, cultural e administrativa.

Não é propósito dessa pesquisadora e nem é simples apontar roteiros conclusivos do que deve ou não ser feito pelos atores envolvidos com a integração curricular no CTA, considerando que não há receita em matéria de educação. Há modestas sugestões que,

segundo o olhar dessa pesquisadora após esse trabalho de análise de documentos e entrevistas com professores entrevistados, poderão ser discutidas pelos envolvidos no curso, são elas:

- para a aproximação informal desses atores sugere adaptações na infraestrutura para criar espaços de convivência que possibilitem o encontro diário de professores, coordenadores e gestores, de forma a permitir o diálogo e a troca de experiência sobre formas de integração curricular;
- formação de grupos de estudo semanais e pesquisa sobre a integração curricular para compreender seus pressupostos e os desafios de sua implementação,
- debates sobre a política e as diretrizes dos Cursos Técnicos Integrados;
- debates sobre o PPC do curso e as matrizes curriculares;
- incentivo à elaboração de projetos interdisciplinares que integram diferentes áreas de conhecimentos dentro do currículo do curso CTA;
- programas de formação inicial e continuada de docentes;
- incentivo à pesquisas que visem o conhecimento mercado de trabalho e perfil profissional de Técnico em Agropecuária desejado;
- conhecer experiências exitosas de outras instituições de ensino que implementaram Cursos Técnicos Integrados para fins de troca de vivências e experiências;
- criação de mecanismos de ampliação da participação da comunidade escolar na discussão sobre os cursos técnicos por meio de instrumentos de consulta popular junto às empresas, familiares, associações e cooperativas.

Como observou Ramos (2008), não se pode perder de vista que a concepção sobre formação integrada não é hegemônica entre os professores, gestores e estudantes. Por esse motivo é um território de disputa e de intensos debates.

Diante dos diálogos dos professores entrevistados e das experiências vividas nessa instituição, conclui-se, sem sombra de dúvida, que trata-se de um grande estabelecimento de ensino. Sua grandeza fica evidente na sua estrutura física, no bom desempenho dos alunos nas avaliações externas conforme fala de entrevistados acima e no nível de formação dos professores conforme fala do Entrevistado III: “Aqui no Campus, acredito que dentre 87 professores, somente 3 não possuem mestrado.”

As conclusões escritas aqui são provisórias e podem ser revisadas, reformuladas ou até refutadas por outros estudos, porém, há segurança para se registrar que o debate democrático sobre a integração curricular no curso, a efetivação de políticas de formação inicial e continuada de docentes a reformulação do PPC do CTA com revisão e redução da matriz curricular e da carga horária para números mais próximos do mínimo exigido pela legislação, são condições para se pensar na implementação da integração curricular no CTA do IFMG-SJE.

Portanto, não há resultados definitivos nas considerações feitas, mas apenas um olhar exploratório sobre o trabalho de integração curricular proposto nos documentos do CTA desde seu contexto de discussões até sua implementação prática. Vislumbra-se que informações e ideias contidas nesse trabalho de pesquisa possam ser utilizadas como ponto de partida para outras leituras.

Conforme salientou Ball (2011), chega-se ao final da pesquisa com muito mais segurança de que se descobriu as melhores perguntas no lugar de encontrar as melhores e mais adequadas respostas.

Pretendeu-se demonstrar que os desafios decorrentes da dualidade que separa as bases geral e técnica na educação profissional não podem ser superados somente no interior da escola, porque não se trata de um problema exclusivamente pedagógico, mas acima de tudo, político, como afirmou Kuenzer (2007). Entretanto, a superação da dualidade estrutural que assola o CTA do IFMG-SJE não é responsabilidade exclusiva de docentes e gestores escolares locais e não pode ser imputada somente a eles a responsabilidade por solucionar sozinhos os

problemas acarretados por essa fragmentação. Há que ser feito um exercício coletivo cujo esforço e responsabilidade sejam decorrentes de atitudes individuais e coletivas constantes onde haja uma atitude de troca, de ação conjunta, na qual essa reciprocidade “entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, vise a um enriquecimento mútuo”. (FAZENDA 2013, p. 73).

Acredita-se que o CTA do IFMG-SJE, tal como se apresenta hoje para a comunidade Evangelistana e seu entorno, é uma riqueza imensurável. O ensino ministrado nessa instituição tem levado muitos jovens a ingressarem no mercado de trabalho gerando benefícios para si e para as suas famílias, além de proporcionar o ingresso de muitos em cursos superiores. O ensino técnico não é excludente do ensino superior, mas, ele possui suas singularidades e importância.

Assim, faz-se importante ressaltar que nesse universo, os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – IFs representam ensino de qualidade na formação de jovens e constituem-se referência na educação profissional nesse país.

ABAURRE, M. B. M. (UNICAMP). **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual.** Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/277154022\\_CONSIDERACOES\\_SOBRE\\_A\\_UTILIZACAO\\_DE\\_UM\\_PARADIGMA\\_INDICIARIO\\_NA\\_ANALISE\\_DE\\_EPISODIOS\\_DE\\_REFACCAO\\_TEXTUAL](https://www.researchgate.net/publication/277154022_CONSIDERACOES_SOBRE_A_UTILIZACAO_DE_UM_PARADIGMA_INDICIARIO_NA_ANALISE_DE_EPISODIOS_DE_REFACCAO_TEXTUAL). Acesso em: 10 de outubro de 2018.

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas/SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; GERALDI, J. W. **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual.** *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas v. 25, 1995a.

AIRES, J. A. **Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com/ os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2001.

APPLE, M. W. (1995). **Repensando Ideologia e Currículo.** In.: Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. da (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez. p. 39-57.

ARROYO, M. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

ARROYO, Miguel G. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola.** In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2006, v. , p. 131-164.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** 4ª ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALL, S. Políticas BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo.** Washington, DC: Banco Mundial, 2011. 16p.

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza. IN:Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOM MEIHY, J. C. S. **Definindo história oral e memória.** USP: Cadernos CERU, N° 5 – Série 2, 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cerusp/article/view/83299/86330>> Acesso em: 21 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.* Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.* Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Diretrizes de funcionamento de escolas agrotécnicas.** Brasília: MEC, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **DECRETO Nº 2.208 DE 17 DE ABRIL DE 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB 1/2004. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: Acesso em 04/07/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017 - Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **DECRETO Nº 4.560, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2002. Altera o Decreto nº 90.922, de 6 de fevereiro de 1985, que regulamenta a Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial e Técnico Agrícola de nível médio ou de 2º grau.** Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento base.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 16 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS.** Brasília: MEC, 2016. 3. Ed. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 11.892. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial, 29 de dezembro de 2008.

\_\_\_\_\_. SEMTEC. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Área Profissional: Agropecuária.** Brasília: SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. MEC/Senete/DPFP. **Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas.** Brasília: MEC, 1991.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CORRAGIO, J. L. **Educação para a participação e a democracia.** In: GARCIA, Pedro Benjamim (org). O pêndulo da ideologias; a EP e o desafio da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. **Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção?** In: TOMMAZI, L de; WARDE, M. J., HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez Puc-SP: ação educativa, 1996.

DOMINGUES, J. L. (1985). **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade.** São Paulo: Universidade Católica de São Paulo (Tese de Doutorado).

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3a Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

DEWEY, J. (1959a). **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 3a . ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVANGELISTA, O. **Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais.** In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FELICIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a **prática pedagógica.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, 2013. Disponível em:

[<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf>]. Acesso em: 08 mar. 2018.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025). Acesso em: 05 de outubro de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação, vol. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Educação omnilateral. In: CALDART, R. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GANDIN, D. **A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2018.

GARCIA GUTIERREZ, A. L. **Lingüística documental: aplicación a la documentación de la comunicación social**. Barcelona: Mitre, 1984. (Colección dirigida por Roberto Coll-Vinent).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

\_\_\_\_\_. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” In \_\_\_\_\_. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edizione critica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, 1977. v. 4.



HAMILTON, D. **“Sobre as origens do termo classe e curriculum”**. Teoria e Educação, n. 6, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário 2006 – Agricultura Familiar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Gastos com a política social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda**. Brasília: Ipea, 2011.

KUENZER, A. (org.). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

LAROCCA, P. **Psicologia na Formação Docente**. 1 ed. Campinas: Alínea, 1999.

LEHER, R. **Da Ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LEMOS, F. C. S.; GOMES, G. S. L.; MEDEIROS, L. G.; SILVA, A. L. S. **Análise documental como instrumento estratégico para Michel Foucault**. In: LEMOS, F.; PIMENTEL, A.; SOUZA, M.; NICOLAU, 211 R. (Orgs.) Itinerários de pesquisa em psicologia, Belém, Amazônia, 2010.

LIMA FILHO, D. L. **É necessário resistir ao empobrecimento do currículo**. **GUIMARÃES**, Cátia. EPSJV/Fiocruz. 06/ mar. 2017. Disponível em: Acesso em: 20 abril. 2019.

MACEDO, E.; LOPES, A. R. C. Estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. UEPG, 2015. Disponível em: <[www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe)>. Acesso em: 16 abril. 2019.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 51-66.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **A reforma curricular do Ensino Médio brasileiro**. Revista Carta Capital, São Paulo, Editora Confiança, Edição: 1051, 28 mar. 2017.

NASCIMENTO, L. M. B. **Análise documental e análise diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2009.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: <[www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097)>. Acesso em: 22 set. 2016.

Neves, M. M. B. J. (2005). **Por uma psicologia escolar inclusiva**. In A. M. Machado, A. J. V. Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenheim (Orgs.), Educação inclusiva: direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas – São Paulo: Pontes, 2005.

OTRANTO, C. R. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia –IFETs**. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, n. 1, jan-jun 2010, p.89-110. Disponível em <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>. Acesso em 13 julho 2018.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília (DF): Fundação Santillana/São Paulo: Moderna, 2010.

PAIVA, T. **Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação**. Revista Carta Capital, [S.l.], 28 mar. 2017. Disponível em: Acesso em: 08 de outubro de 2018.

PENA, R. F. A. **"O que é Agronegócio?"**; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-agronegocio.htm>>. Acesso em 04 de julho de 2018.

GÓMEZ, A. I. P. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez (Org.). Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – **Curso Técnico em Agropecuária. Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista. MG. 2009.** Disponível em <http://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/cursos/tecnico-em-agropecuaria/PPC-curso-tecnico-em-agropecuaria.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – **Curso Técnico em Agropecuária. Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista. MG. 2012.** Disponível em <http://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/cursos/tecnico-em-agropecuaria/PPC-curso-tecnico-em-agropecuaria.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – **Curso Técnico em Agropecuária. Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista. MG. 2015.** Disponível em <http://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/cursos/tecnico-em-agropecuaria/PPC-curso-tecnico-em-agropecuaria.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2018.

**PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), 2014-2018.** Disponível em <https://www.ifmg.edu.br/portal>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

PUGLIA, D. B. **Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento como Ferramentas de Análise Urbana: A Evolução da Mancha Urbana do Distrito Sede do Município de São João Evangelista/MG.** 2017. 15p. PIBIC-JR – Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista, MG. Disponível em <http://www.sje.ifmg.edu.br/portal/index.php/projetos-pesquisa-extensao>. Acesso em: 30 de novembro de 2017.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado.** Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)> Acessado em 01 de jul. 2018.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. (Orgs.). **Ensino Médio e Educação Profissional – desafios da integração.** Brasília: UNESCO, 2010.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_ **Saberes e incertezas sobre currículo.** 1. ed. Porto Alegre: Penso-Artmed ,2013.

\_\_\_\_\_ **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Penso,2017.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: Trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_ **O debate teórico-metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional.** In: D. SAVIANI; J.C. LOMBARDI e J.L. SANFELICE, História e

História da Educação: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

\_\_\_\_\_**História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_**Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_**O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_**PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica das políticas do MEC.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, T. T. da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** – 8. ed. - Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_**Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, M. A. da. **Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública.** In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Celso da (Org.). Educação básica: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SHIROMA, E. O. F.; Luiz C. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação.** In: HALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

TONIAZZO, N. de A. **Didática: a teoria e a prática na educação.** Disponível em: [http://www.famper.com.br/arquivos/revistaeletronica/didatica-a-teoria-e-a-pratica-na-educacao\\_1418917822.pdf](http://www.famper.com.br/arquivos/revistaeletronica/didatica-a-teoria-e-a-pratica-na-educacao_1418917822.pdf). Acesso em: 05 fevereiro 2019.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRUFFI, R. **Reforma do Ensino Médio é um retorno piorado à década de 90.** Revista Carta Capital, [S.l.], 09 fev. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/>. Acesso em: 08 de outubro. 2018.

VARANI, A. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existencia docente na descontinuidade das políticas educacionais.** 2005. 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000358841>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

VICENTINI, A. A. F. **O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**. 2006. 162p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000396684>>. Acesso em: 29 de setembro de 2017.

ZOTTI, S. A. **A história do currículo oficial de ensino fundamental e médio no Brasil**. Campinas. Editora Autores Associados, 2004.

## **7 APÊNDICES**

## Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevista Semiestruturada)



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevista semiestruturada)**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável pela pesquisa. Em caso de recusa, você não será penalizado.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**Título do Projeto: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA**

**Pesquisadora Responsável:** Vilma Márcia Gonçalves Oliveira Dumont  
Telefone para contato: (33) 98883 7322  
e-mail: [vilma.dumont@ifmg.edu.br](mailto:vilma.dumont@ifmg.edu.br)

#### **1. INTRODUÇÃO**

O presente trabalho é um Projeto de Pesquisa de Mestrado em andamento intitulado – “Um estudo sobre o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista”.

#### **2. PROBLEMA, OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA**

##### **Objeto:**

O currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista

##### **Objetivo Geral:**

O objetivo principal da referida investigação é identificar e analisar o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, isto é,

os diversos elementos que constituíram o processo de construção desse Currículo Integrado, entre os anos de 2008 e 2016.

#### **Objetivos específicos:**

- Analisar o Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE a partir de pesquisas em Atas do Colegiado do curso, Projetos Pedagógicos, Atas de Reuniões Pedagógicas, Atas de Reuniões da Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico e Direção de Ensino, documentos de registros do curso.
- Identificar e analisar os diferentes elementos que constituíram o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, entre os anos de 2008 e 2016;

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

A coleta de dados será feita através da Análise Documental. Os principais documentos utilizados nesta pesquisa serão: Atas do Colegiado do curso, Projetos Pedagógicos, Atas de Reuniões Pedagógicas, Atas de Reuniões da Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico e Direção de Ensino e documentos de registros do curso. Além da análise documental serão realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro docentes do curso, tendo como critério aqueles que ingressaram no Campus antes de 2008. As entrevistas serão realizadas nas dependências do Campus em horário a ser acordado com os professores entrevistados. As questões base pré-definidas orientarão a entrevista, mas sob a forma de uma conversa informal, possibilitando a condução da mesma aos pontos de interesse. Serão utilizados recursos visuais de gravação com o objetivo de deixar o entrevistado mais à vontade e posteriormente serão feitas transcrições de todas as entrevistas gravadas. O instrumento de análise dos dados obtidos será o Paradigma indiciário de análise de dados, método proposto por Ginzburg (1989). O autor define o método como: “Método interpretativo centrado nos resíduos, nos dados marginais que possam, eventualmente, ser considerados reveladores”.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_  
RG \_\_\_\_\_ SSP/\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

abaixo assinado, aceito participar da pesquisa do estudo intitulado

#### **UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA.**

Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora **Vilma Márcia Gonçalves Oliveira Dumont** sobre a pesquisa. Afirmando que aceitei por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a exclusiva finalidade de participar e colaborar para a efetivação da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é identificar e analisar o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, isto é, os diversos elementos que constituíram o processo de construção desse Currículo Integrado, entre os anos de 2008 e 2016. Informo que também fui plenamente esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, previsto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Fui informado (a) e garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer



momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/ tratamento.

Informo (a) que a pesquisadora responsável pela da pesquisa me disponibilizou uma cópia assinada desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, previsto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 201

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Nome do partícipe da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

### **Testemunhas**

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.**

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

---

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Apêndice B - Roteiro de Entrevista com Professores do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMG-SJE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CURSO  
TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFMG-SJE**

**1 - Tema: Participação dos agentes escolares na construção do currículo.**

1.1- Considerando-se o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, entre os anos de 2008 e 2016, pergunta-se: houve participação dos docentes, discentes e demais membros da comunidade escolar durante o processo?

**2 - Tema: Duração do processo de construção do currículo.**

2.1 - Quanto tempo durou o processo de construção do currículo, desde a constituição da Comissão responsável pelos trabalhos, período de debates (se houve) e elaboração do documento final?

**3 - Tema: Elementos que exerceram influência na construção do currículo.**

3.1 - Quais foram os elementos internos e externos à instituição/curso que influenciaram no processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária?

**4 - Tema: Temas que constituíram a base das discussões para a construção do currículo e quem os propôs.**

4.1 - Como foram definidos os temas que orientaram o processo de reformulação do currículo do curso durante o período em análise?

**5 - Tema: Análise geral do currículo do Curso Técnico em Agropecuária, entre 2008 e 2016, na visão do professor.**

5.1 - As mudanças curriculares realizadas entre os anos de 2008 e 2016 trouxeram contribuições efetivas para o curso?

## Apêndice C - Termo de Anuência



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

### **Termo de Anuência**

Solicitamos autorização para desenvolver a pesquisa intitulada: **UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA** no IFMG- Campus São João Evangelista.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**Título do Projeto: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA**

**Pesquisadora Responsável:** Vilma Márcia Gonçalves Oliveira Dumont  
Telefone para contato: (33) 98883 7322  
e-mail: [vilma.dumont@ifmg.edu.br](mailto:vilma.dumont@ifmg.edu.br)

#### **1. INTRODUÇÃO**

O presente trabalho é um Projeto de Pesquisa de Mestrado em andamento intitulado – “Um estudo sobre o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista”.

#### **2. PROBLEMA; OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA**

##### **Objeto:**

O currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista

##### **Objetivo Geral:**

O objetivo principal da referida investigação é identificar e analisar o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, isto é,

os diversos elementos que constituíram o processo de construção desse Currículo Integrado, entre os anos de 2008 e 2016.

#### **Objetivos específicos:**

- Analisar o Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE a partir de pesquisas em Atas do Colegiado do curso, Projetos Pedagógicos, Atas de Reuniões Pedagógicas, Atas de Reuniões da Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico e Direção de Ensino, documentos de registros do curso.
- Identificar e analisar os diferentes elementos que constituíram o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, entre os anos de 2008 e 2016;

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

A coleta de dados será feita através da Análise Documental. Os principais documentos utilizados nesta pesquisa serão: Atas do Colegiado do curso, Projetos Pedagógicos, Atas de Reuniões Pedagógicas, Atas de Reuniões da Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico e Direção de Ensino e documentos de registros do curso. Além da análise documental serão realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro docentes do curso, tendo como critério aqueles que ingressaram no Campus antes de 2008. As entrevistas serão realizadas nas dependências do Campus em horário a ser acordado com os professores entrevistados. As questões base pré-definidas orientarão a entrevista, mas sob a forma de uma conversa informal, possibilitando a condução da mesma aos pontos de interesse. Serão utilizados recursos visuais de gravação com o objetivo de deixar o entrevistado mais à vontade e posteriormente serão feitas transcrições de todas as entrevistas gravadas. O instrumento de análise dos dados obtidos será o Paradigma indiciário de análise de dados, método proposto por Ginzburg (1989). O autor define o método como: “Método interpretativo centrado nos resíduos, nos dados marginais que possam, eventualmente, ser considerados reveladores”.

### **TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, SSP/\_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_ responsável

legal pelo IFMG-Campus São João Evangelista, despacho a autorização para desenvolver a pesquisa do estudo intitulado UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA.

Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Vilma Márcia Gonçalves Oliveira Dumont sobre a pesquisa. Afirmando que aceitei por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a exclusiva finalidade de participar e colaborar para a efetivação da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é identificar e analisar o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, isto é, os diversos elementos que constituíram o processo de construção desse Currículo Integrado, entre os anos de 2008 e 2016.

Informo que também fui plenamente esclarecido (a) de que os usos das informações coletadas no Campus estão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, previsto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Fui informado(a) e garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Informo(a) que a pesquisadora responsável pela da pesquisa me disponibilizou uma cópia assinada desse Termo de Anuência, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, previsto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ \_\_\_\_\_ de 2018.

Nome do representante da instituição:

Assinatura: \_\_\_\_\_

### **Testemunhas**

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite da participação da referida instituição.**

Nome:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome:

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Apêndice D - Termo de Assentimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO**

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (Adolescentes com 12 anos completos, maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

**Informação geral:** O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais ou guardiães. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

**Título do Projeto:** UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA

**Investigador:** VILMA MÁRCIA GONÇALVES OLIVEIRA DUMONT

**Local da Pesquisa:** IFMG-CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA-MG

**Endereço;** Avenida Primeiro de Junho, 1013, centro, São João Evangelisata-MG, Cep-39705-000

#### **O que significa assentimento?**

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que esse documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

#### **Informação ao sujeito da pesquisa:**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de: Identificar e analisar o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE.

O que é a pesquisa?

Propõe-se uma reflexão sobre o currículo atual e sobre o processo de construção do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE, bem como, favorecer elementos para a compreensão do contexto educacional do IFMG.

Para que fazer a pesquisa?

O trabalho que se propõe para os cursos busca pautar-se na formação do sujeito, fazer a mediação entre o conhecimento existente no mundo e seus saberes bem como as possibilidades de dinamização desta relação, tendo em vista a formação integral dos educandos.

Como será feita?

Teremos duas formas de produção de dados: a primeira se dará através da Análise Documental, sendo que os principais documentos utilizados serão: Atas do Colegiado do curso, Projetos Pedagógicos, Atas de Reuniões Pedagógicas, Atas de Reuniões da Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico e Direção de Ensino e documentos de registros do curso. Além da análise documental também utilizaremos entrevistas semiestruturadas com quatro docentes do curso, tendo como critério de seleção dos participantes aqueles que ingressaram no Campus antes de 2008. As entrevistas serão realizadas nas dependências do Campus em horário a ser acordado com os professores entrevistados. Serão audiogravadas e posteriormente transcritas.

Quais os benefícios esperados com a pesquisa?

Nessa perspectiva acreditamos que poderemos elucidar, através desta investigação, minúcias das situações que determinaram o currículo do curso e contribuir com análises que favoreçam possíveis alterações no contexto de atuação da pesquisadora.

Informar sobre o sigilo na utilização de filmagens/vídeos (Será utilizada tarjas no rosto),

Informações:

Informo que haverá o descarte de todo o material usado na pesquisa após a sua utilização.

Informo também que você-Sujeito da Pesquisa, deve concordar voluntariamente em participar da pesquisa.

A participação é voluntária e que caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias.

### **Contato para dúvidas:**

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) Investigador(a) do estudo ou membro de sua equipe: Vilma Marcia Gonçalves Dumont,

telefone fixo número: 33 3412 2908 e celular 33 98883 7322. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Tecnológica Federal Rural do Rio de Janeiro. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

**DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:**

Eu li os detalhes descritos nesse documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada nesse TERMO DE ASSENTIMENTO.

Eu receberei uma cópia assinada e datada desse Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

---

NOME DO ADOLESCENTE	ASSINATURA	DATA
---------------------	------------	------

---

NOME DO RESPONSÁVEL PELO ADOLESCENTE	ASSINATURA	DATA
--------------------------------------	------------	------

---

NOME DO INVESTIGADOR	ASSINATURA	DATA
----------------------	------------	------



## Apêndice E - Ficha de Identificação dos Entrevistados



### UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

#### Ficha de Identificação dos entrevistados

Dados pessoais
Nome completo:
CPF:
Data de nascimento:
Naturalidade:
Nacionalidade:

Dados profissionais
Formação Acadêmica:
Instituição Formadora:
Ano de formação:
Área de atuação:

Experiências Profissionais
Ano em que iniciou a atividade docente no Campus:
Cursos que atua/atuou:
Disciplina(s) que atua/atuou:

Cargos/funções exercidas no IFMG-SJE:

São João Evangelista, Minas Gerais, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

ASSINATURA

**8 ANEXOS**

**Anexo A - Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMG-SJE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMG-SJE**

<b>1ª Série</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH Hora/aula</b>	<b>CH Hora/Relógio</b>
Fundamentos e Prática de Agricultura	120	90
Fundamentos e Prática de Zootecnia	120	90
Desenho Técnico em Computador	80	60
Topografia	120	90
Máquinas e Motores	120	90
<b>Sub Total</b>	<b>560</b>	<b>420</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		
<b>LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		

História	80	60
Geografia	80	60
Filosofia	40	30
Sociologia	40	30
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
<b>Sub total</b>	<b>1040</b>	<b>780</b>

<b>2ª Série</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b> Hora/aula	<b>CH</b> Hora/relógio
Culturas Anuais	120	90
Olericultura	120	90
Suinocultura	160	120
Animais de Pequeno Porte	200	150
Irrigação e Drenagem	120	90
Implementos Agrícolas	120	90
Atividade Prática Orientada I	120	90
<b>Sub Total</b>	<b>960</b>	<b>720</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		
<b>LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS.</b>		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
História	80	60

Geografia	80	60
Filosofia	80	60
Sociologia	40	30
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
<b>Sub total</b>	<b>1080</b>	<b>810</b>
Estágio Profissional Supervisionado I		80

<b>3ª Série</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b> Hora/aula	<b>CH</b> Hora/relógio
Culturas Perenes	120	90
Caprinovinocultura	80	60
Bovinocultura e Equideocultura	200	150
Processamento de Produtos de Origem Vegetal e Animal	160	120
Forragicultura e Pastagem	80	60
Gestão e Empreendedorismo	80	60
Atividade Prática Orientada II	120	90
<b>Sub Total</b>	<b>840</b>	<b>630</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		
<b>LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Redação	80	60
Arte	80	60
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
História	80	60
Geografia	80	60

Sociologia	40	30
Filosofia	40	30
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
Sub total	<b>1120</b>	<b>840</b>
Estágio Profissional Supervisionado II		80

<b>DISCIPLINA OPTATIVA</b>		
DISCIPLINA	CH Hora/aula	CH Hora/relógio
Língua Estrangeira/Espanhol	40	30

<b>QUADRO RESUMO</b>	CH Hora/relógio
Total da carga horária das disciplinas da parte técnica	<b>1770</b>
Total do estágio supervisionado	<b>160</b>
Total da carga horária das disciplinas da base nacional comum	<b>2430</b>
Total Geral	<b>4360</b>

Anexo B – Matriz Curricular/2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO JOÃO EVANGELISTA

Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Duração: 3 anos

Dias Letivos: 200

Início: 2008

FORMAÇÃO GERAL					
ÁREAS	Disciplinas	SÉRIES			TOTAL DE HORAS
CÓDIGOS, LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS		1ª	2ª	3ª	
	Língua Portuguesa	4	4	4	480
	Artes	-	-	2	80
	Educação física	2	2	2	240
	Informática	2	2	2	240
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	2	2	240
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Geografia	2	2	2	240
	História	2	2	2	240
	Filosofia	-	2	-	80
	Sociologia	-	1	1	80
	Psicologia	2	-	-	80
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	2	2	240
	Química	2	2	2	240
	Física	2	2	2	240
	Matemática	4	4	4	480
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>26</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>3200</b>
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL					
DISCIPLINAS		SÉRIES			TOTAL DE HORAS
		1ª	2ª	3ª	
Agricultura	Topografia	2	2	2	120
	Irrigação e Drenagem	2	2	2	120
	Mecanização Agrícola	2	2	2	120
	Olericultura	9	-	-	180
	Culturas Anuais	-	9	-	180
	Culturas Perenes	-	-	9	180
	Processamento de Produtos Vegetais	2	2	2	120



Zootecnia	Construções e Instalações Rurais	3	3	3	180
	Avicultura de Corte e Postura	6	-	-	120
	Apicultura	3	-	-	60
	Piscicultura	2	-	-	40
	Suinocultura	-	9	-	180
	Caprinocultura	-	2	-	40
	Bovinocultura de Leite	-	-	6	120
	Bovinocultura de Corte	-	-	3	60
	Processamento de Produtos Animais	2	2	2	120
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>1940</b>
	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	<b>240</b>			
	<b>TOTAL GERAL</b>	<b>5380</b>			

Obs: Ensino Médio: 3200 : 60min x 45min = 2400 horas relógio  
Educação Profissional: 1940 : 60min x 45min = 1455 horas relógio  
Total Geral: 5380 : 60min x 45min = 4035 horas relógio

Anexo C – Matriz Curricular/2011

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO JOÃO EVANGELISTA**

**MATRIZ CURRICULAR - 2011**  
**CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

<b>1ª Série – 2011</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH Hora/aula</b>	<b>CH Hora/Relógio</b>
Fundamentos de Agricultura	80	60
Fundamentos de Zootecnia	80	60
Legislação e Segurança Trabalho	80	60
Informática Aplicada ao Desenho	80	60
Topografia	120	90
Mecanização Agrícola	120	90
Sub Total	<b>560</b>	<b>420</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		
História	80	60
Geografia	80	60
Filosofia	40	30
Sociologia	40	30
PARTE DIVERSIFICADA		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60

<b>Sub total</b>	<b>1040</b>	<b>780</b>
------------------	-------------	------------

**MATRIZ CURRICULAR - 2011**  
**CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

<b>2ª Série – 2012</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b> Hora/aula	<b>CH</b> Hora/relógio
Olericultura	120	90
Culturas Anuais	80	60
Animais Pequeno Porte	240	180
Suinocultura	160	120
Irrigação e Drenagem	120	90
Legislação e Gestão Ambiental	80	60
Sub Total	<b>800</b>	<b>600</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		
<b>LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
História	80	60
Geografia	80	60
Filosofia	80	60
Sociologia	40	30
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
<b>Sub total</b>	<b>1080</b>	<b>810</b>
Estágio Profissional Supervisionado I		100

<b>3ª Série – 2013</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH Hora/aula</b>	<b>CH Hora/relógio</b>
Culturas Perenes (Silvicultura, Cafeicultura, Fruticultura)	120	90
Bovinocultura, Caprinocultura e Equideocultura	200	150
Processamento de Produtos de Origem Vegetal e Animal	160	120
Construções e Instalações	80	60
Administração, Cooperativismo e Extensão Rural	120	90
Sub Total	<b>680</b>	<b>510</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Arte	80	60
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		
História	80	60
Geografia	80	60
Sociologia	40	30
Filosofia	40	30
PARTE DIVERSIFICADA		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
Língua Estrangeira/Espanhol (Optativa)*	80	60
Sub total	<b>1040</b>	<b>780</b>
Estágio Profissional Supervisionado II		<b>60</b>
Total carga horária das disciplinas	<b>5200</b>	<b>3900</b>
Total Estágio	<b>160</b>	<b>160</b>
Total Geral (* Disciplina optativa não foi contabilizada)	<b>5360</b>	<b>4060</b>

Anexo D – Matriz Curricular/2015



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS  
GERAIS**

**CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA - CGEMT**

Avenida 1º de junho, nº 1043 – Bairro Centro – São João Evangelista – Minas Gerais – CEP:

39705-000

(33)3412-2936 – [cge.sje@ifmg.edu.br](mailto:cge.sje@ifmg.edu.br)

**MATRIZ CURRICULAR 2015**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO AOS CURSOS TÉCNICOS**

1ª SÉRIE E 2ª SÉRIE	DISCIPLINA	HORA/RELÓGIO	HORA/AULA	Nº DE AULAS SEMANAIS
	Língua Portuguesa	120	160	4
	Educação Física	60	80	2
	Informática	60	80	2
	Biologia	60	80	2
	Química	60	80	2
	Física	60	80	2
	Matemática	120	160	4
	História	60	80	2
	Geografia	60	80	2
	Filosofia	60	80	1
	Sociologia	30	40	1
	Língua Estrangeira - Inglês	60	80	2
	<b>TOTAL</b>	<b>810</b>	<b>1080</b>	<b>27</b>

3ª SÉRIE	DISCIPLINA	HORA/RELÓGIO	HORA/AULA	Nº DE AULAS SEMANAIS
	Língua Portuguesa	120	160	4
	Educação Física	60	80	2
	Informática	60	80	2
	Biologia	60	80	2
	Química	60	80	2
	Física	60	80	2
	Matemática	120	160	4
	História	60	80	2
	Filosofia	60	80	2

Sociologia	30	40	1
Arte	60	80	2
Língua Estrangeira - Espanhol	60	80	2
Língua Estrangeira - Inglês	60	80	2
<b>TOTAL</b>	<b>930</b>	<b>1240</b>	<b>31</b>

São João Evangelista, MG, 06 de junho de 2015

Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta

**Diretora do Departamento de Desenvolvimento Educacional**

Anexo E – Matriz Curricular/2016



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS  
GERAIS**

**CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA - CGEMT**  
Avenida 1º de junho, nº 1043 – Bairro Centro – São João Evangelista – Minas Gerais – CEP:  
39705-000  
(33)3412-2936 – [cge.sje@ifmg.edu.br](mailto:cge.sje@ifmg.edu.br)

**MATRIZ CURRICULAR 2016**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO AOS CURSOS TÉCNICOS**

<b>1ª Série</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b> Hora/aula	<b>CH</b> Hora/Relógio
Fundamentos e Prática de Agricultura	120	90
Fundamentos e Prática de Zootecnia	120	90
Desenho Técnico em Computador	80	60
Topografia	120	90
Máquinas e Motores	120	90
<b>Sub Total</b>	<b>560</b>	<b>420</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		
<b>LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Biologia	80	60
Química	80	60

Física	80	60
Matemática	160	120
<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
História	80	60
Geografia	80	60
Filosofia	40	30
Sociologia	40	30
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
<b>Sub total</b>	<b>1040</b>	<b>780</b>

<b>2ª Série</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b> Hora/aula	<b>CH</b> Hora/relógio
Culturas Anuais	120	90
Olericultura	120	90
Suinocultura	160	120
Animais de Pequeno Porte	200	150
Irrigação e Drenagem	120	90
Implementos Agrícolas	120	90
Atividade Prática Orientada I	120	90
<b>Sub Total</b>	<b>960</b>	<b>720</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		
<b>LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Informática	80	60
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60



Matemática	160	120
<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
História	80	60
Geografia	80	60
Filosofia	80	60
Sociologia	40	30
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
<b>Sub total</b>	<b>1080</b>	<b>810</b>
Estágio Profissional Supervisionado I		80

<b>3ª Série</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b> Hora/aula	<b>CH</b> Hora/relógio
Culturas Perenes	120	90
Caprinovinocultura	80	60
Bovinocultura e Equideocultura	200	150
Processamento de Produtos de Origem Vegetal e Animal	160	120
Forragicultura e Pastagem	80	60
Gestão e Empreendedorismo	80	60
Atividade Prática Orientada II	120	90
<b>Sub Total</b>	<b>840</b>	<b>630</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		
<b>LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Língua Portuguesa	160	120
Educação Física	80	60
Redação	80	60
Arte	80	60
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
Biologia	80	60
Química	80	60
Física	80	60
Matemática	160	120

<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
História	80	60
Geografia	80	60
Sociologia	40	30
Filosofia	40	30
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>		
Língua Estrangeira/Inglês	80	60
Sub total	<b>1120</b>	<b>840</b>
Estágio Profissional Supervisionado II		80

<b>DISCIPLINA OPTATIVA</b>		
DISCIPLINA	CH Hora/aula	CH Hora/relógio
Língua Estrangeira/Espanhol	40	30

<b>QUADRO RESUMO</b>	CH Hora/relógio
Total da carga horária das disciplinas da parte técnica	<b>1770</b>
Total do estágio supervisionado	<b>160</b>
Total da carga horária das disciplinas da base nacional comum	<b>2430</b>
Total Geral	<b>4360</b>