



PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL
Farroupilha

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FARROUPILHA
CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ARIÉLI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI

**CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NO
CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE AGRICULTURA DO IFFAR CAMPUS
JAGUARI/RS**

Jaguari-RS

Julho/ 2025

ARIÉLI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI

**CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NO
CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE AGRICULTURA DO IFFAR CAMPUS
JAGUARI/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Laila Azize Souto Ahmad

Jaguari-RS

Julho/2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Federal Farroupilha - Campus Panambi

I93c Ivaniski, Ariéli Santos de Oliveira
Currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas no Curso Integrado de Agricultura do IFFAR Campus Jaguari/RS / Ariéli Santos de Oliveira Ivaniski. - Jaguari, 2025.
155 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2025.
Orientadora: Profa. Dra.Laila Azize Souto Ahmad

1. Educação Profissional e Tecnológica 2. Currículo integrado.
3.Políticas. I. Ahmad, Laila Azize Souto, orient. II.Título.

CDU: 377

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Michele Fernanda Silveira da Silveira CRB 10/2334.

ARIÉLI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI

**CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NO
CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE AGRICULTURA DO IFFAR CAMPUS
JAGUARI/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 10 de julho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



LAILA AZIZE SOUTO AHMAD

Data: 18/08/2025 17:55:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Laila Azize Souto Ahmad

Instituto Federal Farroupilha

Orientadora

Documento assinado digitalmente



LETICIA RAMALHO BRITTES

Data: 20/08/2025 18:33:43-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Letícia Ramalho Brittes

Instituto Federal Farroupilha

Documento assinado digitalmente



GABRIEL DOS SANTOS KEHLER

Data: 22/08/2025 15:11:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gabriel dos Santos Kehler
Universidade Federal de Santa Maria

ARIÉLI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI

REFLETINDO SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO NA PRÁTICA DOCENTE

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 10 de julho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



LAILA AZIZE SOUTO AHMAD
Data: 18/08/2025 17:54:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Laila Azize Souto Ahmad

Instituto Federal Farroupilha

Orientadora

Documento assinado digitalmente



LETICIA RAMALHO BRITTES
Data: 20/08/2025 18:25:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Letícia Ramalho Brittes

Instituto Federal Farroupilha

Documento assinado digitalmente



GABRIEL DOS SANTOS KEHLER
Data: 22/08/2025 15:09:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gabriel dos Santos Kehler

Universidade Federal de Santa Maria

Dedico essa dissertação...

Ao grande amor da minha vida, Heloísa!
Filha, que a educação te transforme assim como me transformou.
Aos meus pais, Vera e Antônio, por todo amor do mundo.

AGRADECIMENTOS

Chego a este momento da escrita, em que posso tirar meu óculos da criticidade e me preparo para o momento em que deixo meu coração falar e transbordar emoções. Então, com o coração repleto de gratidão, agradeço...

Primeiramente a Deus, por ser minha força diária e minha proteção, acalentando meu coração em todas as situações;

Aos meus pais, Vera e Antônio, por todo o amor, carinho e atenção do mundo, por serem meus principais incentivadores, por todos os ensinamentos e valores, por todos os esforços que fizeram lutando todos os dias, abaixo de sol (literalmente), para que nada faltasse para mim e para meus irmãos. Eu amo vocês incondicionalmente;

A minha filha, Heloísa. Um ser que chegou a tão pouco tempo, mas que me fez sentir um amor ao qual nunca tinha experimentado. Você me fez mãe, o maior de todos os meus sonhos. Você me motiva, colore e alegra os meus dias, é a minha força e desde que nasceu é o motivo de tudo. Te amo infinitamente e além;

Ao meu companheiro de vida, Tiago, por todo companheirismo, incentivo e apoio, agarrando meus sonhos e fazendo seus também. É muito bom dividir a vida contigo, te amo;

Aos meus sobrinhos, Érick, Alessander e Nicolas, por tornarem meus dias mais felizes, eu amo muito vocês;

A minha família, afilhados, compadres e amigos, vocês tornaram meus dias muito mais leves e sorridentes;

Aos meus colegas e professores do ProfEPT, em especial minhas colegas que se tornaram amigas, Clailta, Dani e Thaís, mulheres fortes e inspiradoras, vocês fizeram com que esse processo se tornasse muito mais prazeroso e divertido. Foi um presente que o mestrado me proporcionou;

A minha orientadora Laila, que nunca soltou a minha mão, me conduzindo e guiando. Tens meu carinho e admiração para sempre;

Agradeço ao Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari por se tornar um lugar que me transformou e agradeço a educação pública, pois se não fosse ela, não teria a oportunidade de estudar.

“O segredo, querida Alice, é rodear-se de pessoas que te façam sorrir o coração. É então, e só então, que você estará no País das Maravilhas”(Alice no país das Maravilhas, 2010).

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
(Raul Seixas, Metamorfose Ambulante, 1973)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado está vinculada a Linha de pesquisa 2 - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, articulando-se ao macroprojeto “Organização do currículo integrado na EPT” e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão Educacional, Currículo e Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica– GECPOL. Esta dissertação tem como objetivo geral analisar as concepções do currículo integrado nos documentos legais da EPT, PPC e no contexto da prática docente no Curso Técnico Integrado de Agricultura no Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/RS. Especificamente, objetiva-se: a) investigar as políticas de EPT que tratam do currículo integrado, buscando visualizar seus efeitos no documento legal do Curso- o PPC do curso Técnico Integrado de Agricultura; b) analisar as micro e macro relações entre a legislação do currículo integrado e seu desenvolvimento nas práticas docentes; c) compreender como essas políticas e o PPC influenciam o contexto da prática docente em relação ao currículo integrado no curso de Técnico Integrado de Agricultura; d) elaborar um guia de orientação como produto educacional. A metodologia adotada possui abordagem qualitativa, e o método através de Estudo de caso. Os instrumentos para a produção de dados foram os documentos legais que tratam do currículo integrado, especificamente o Decreto nº 5.154/2004; a Resolução CONSUP nº 28/2019; e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agricultura do Instituto Federal Farroupilha, *Campus Jaguari/RS*. Para produção de dados no contexto da prática utilizou-se entrevistas semiestruturadas com os professores do Ensino Médio Integrado em Agricultura, da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e os professores da área técnica, com os quais essas disciplinas se integram, tendo como *locus* da pesquisa o Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/RS. A análise de dados ocorreu a partir de dois tipos: Análise documental nos documentos legais (Decreto nº 5.154/2004, Resolução CONSUP nº 28/2019 e PPC do Curso), buscando analisar o contexto de influência e produção de texto. No contexto da prática foi utilizada a Análise do Discurso sob inspiração nos trabalhos foucaultianos, através das entrevistas semiestruturadas. Considera-se que os documentos legais da EPT analisados ora orientam para a possibilidade da integração, trazendo elementos constituintes para uma formação humana, ora para a continuidade do dualismo histórico entre Educação Básica e Educação Profissional, visualizados a partir dos estudos dos contextos de influência e produção de texto da abordagem do ciclo de políticas. No contexto da prática, os discursos demonstraram valorização do currículo integrado, porém os entrevistados reconheceram as dificuldades do desenvolvimento de tal perspectiva curricular em seus trabalhos docentes, em função de diversas questões. A partir dessas análises foi confeccionado, aplicado e avaliado um guia de orientação, que serve como ferramenta de reflexão em torno do currículo integrado.

Palavras-Chave: Abordagem do Ciclo de Políticas; Currículo Integrado; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This master's dissertation is linked to Research Line 2 - Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education - PROFEPT, articulated with the macroproject " Organization of the integrated curriculum in EPT " and the Study and Research Group on Educational Management, Curriculum and Public Policies for Professional and Technological Education - GECPOL. This dissertation has as its general objective to analyze the conceptions of the integrated curriculum in the legal documents of EPT, PPC and in the context of teaching practice in the Integrated Technical Course of Agriculture at the Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/RS. Specifically, it aimed to: a) investigate the EPT policies that deal with the integrated curriculum, seeking to visualize their effects on the legal document of the Course - the PPC of the Integrated Technical Course of Agriculture; b) analyze the micro and macro relationships between the legislation of the integrated curriculum and its development in teaching practices; c) understand how these policies and the PPC influence the context of teaching practice in relation to the integrated curriculum in the Integrated Agricultural Technician course; d) prepare an orientation guide as an educational product. The methodology used was a qualitative approach and the case study method. The instruments for data production were the legal documents that deal with the integrated curriculum, specifically Decree No. 5,154/2004; CONSUP Resolution No. 28/2019; and the Pedagogical Project of the Integrated Technical Course in Agriculture of the Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari/RS. To produce data in the context of practice, semi-structured interviews were used with teachers of the Integrated High School in Agriculture, in the area of Natural Sciences (Biology, Physics and Chemistry) and teachers of the technical area that these disciplines are integrated, with the Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/RS as the locus of research. Data analysis occurred based on two types: Documentary analysis in legal documents (Decree No. 5,154/2004, CONSUP Resolution No. 28/2019 and Course PPC), seeking to analyze the context of influence and text production. In the context of practice, Discourse Analysis was used, inspired by Foucault's work, through semi-structured interviews. It is considered that the analyzed EPT legal documents sometimes guide towards the possibility of integration, bringing constituent elements for human formation, sometimes towards the continuity of the historical dualism between Basic Education and Professional Education, visualized from the studies of the contexts of influence and text production of the policy cycle approach. In the context of practice, the discourses were in the sense of valuing the integrated curriculum, however, the interviewees recognized the impossibility of developing such a curricular perspective in their teaching practices, tied to several issues. Based on these analyses, an orientation guide was prepared, applied and evaluated, which served as a tool of reflection around the integrated curriculum.

Keywords: Policy Cycle Approach; Integrated Curriculum; Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Contextos iniciais da Abordagem do ciclo de políticas.....	37
FIGURA 2- Etapas constituintes do Estado da Arte.....	39
FIGURA 3- Desenho metodológico da análise de dados.....	55
FIGURA 4- Representação dos componentes curriculares.....	93
FIGURA 5- Carga horária e porcentagem de cada núcleo de formação.....	93
FIGURA 6- Componente curricular de Biologia.....	95
FIGURA 7- Capa do guia de orientação.....	117

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Resultados encontrados.....	40
TABELA 2- Trabalhos resultantes.....	41
TABELA 3- Comparativo entre núcleos.....	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –Questões orientadoras dos documentos analisados.....	52
QUADRO 2 –Formas ofertadas pela EPTNM no IFFar.....	78
QUADRO 3 –Questões da entrevista.....	119

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Jaguari.....	27
IMAGEM 2- Decreto nº 5.154/2004 no Diário Oficial da União.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 e 2- Importância e relevância do produto educacional.....	119
GRÁFICO 3- Organização do produto educacional.....	120
GRÁFICO 4- Conhecimentos melhorados.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED**- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID**- Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD**- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES**- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP**- Comitê de Ética em Pesquisa
- CR**- Centro de Referência
- EAD**- Educação à Distância
- EJA**-Educação de Jovens e Adultos
- EM**- Ensino Médio
- EMI**- Ensino Médio Integrado
- EPT**- Educação Profissional e Tecnológica
- FMI**- Fundo Monetário Internacional
- GECPOL**- Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão Educacional, Currículo e Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.
- IFFAR**- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
- IFPE**- Instituto Federal de Pernambuco
- IFSUL**- Instituto Federal Sul Rio-grandense
- IFTM**- Instituto Federal do Triângulo Mineiro
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NAPNES**- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
- OCDE**- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PPC**- Projeto Pedagógico de Curso
- PROEJA**- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
- RS**- Rio Grande do Sul
- UNESCO**- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
JUSTIFICATIVA/RELEVÂNCIA	22
REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	26
Educação Profissional e Tecnológica: uma história em construção do passado ao presente	26
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica	28
Currículo e currículo integrado: breve estudo sobre teorias e definições.	31
Abordagem do Ciclo de Políticas: referencial teórico-metodológico da pesquisa..	36
ESTADO DA ARTE: O QUE FALAM OS ESTUDOS?	39
CAMINHOS METODOLÓGICOS	47
ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA	56
Decreto nº 5.154/2004 - O contexto da Influência.....	58
Decreto nº 5.154/2004- O contexto da produção de texto	66
Resolução CONSUP nº 28/2019- o contexto da produção de texto.....	75
Projeto Pedagógico de Curso- O contexto da produção de texto.....	88
Entrevistas semiestruturadas com professores - O contexto da Prática	99
PRODUTO EDUCACIONAL	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	137
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	137
APÊNDICE B- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	146
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (LOCAL DE PESQUISA).....	147
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada com professores do Curso Técnico Integrado em Agricultura	148
APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	149
ANEXO A- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	151

INTRODUÇÃO

Historicamente o sistema educacional brasileiro foi constituído por inúmeras desigualdades — sejam elas, estruturais, sociais, econômicas — que, com a divisão social de classes acentuam-se ainda mais, fazendo com que existam escolas duais (uma para a classe trabalhadora e outra para a classe dominante), (Libâneo, 2012), assim sendo, a educação no plural, ou seja, voltada para o mercado de trabalho, (para internalização dos sujeitos de modo que, a única alternativa é vender sua força de trabalho) (Marx, 2013), e uma educação (destinada a poucos) voltada para quem detém os meios de produção, para quem comprará essas forças de trabalho. Nesse processo, àqueles que detém os meios de produção fica reservada a educação voltada para a formação intelectual; e àqueles que vendem sua força de trabalho a educação voltada ao trabalho manual, separando a educação do trabalho e a educação propedêutica da educação profissional.

A educação passa a ser tratada como uma mercadoria (Mészáros, 2008), com um valor econômico, centrada na produtividade e no lucro, contrariamente àquela educação de qualidade que é disseminada em discursos públicos para todos ouvirem, como se o sistema educacional brasileiro oferecesse a todos a mesma educação com a mesma equidade e justiça social.

Com a separação entre educação e trabalho, esses tendem a ser considerados opostos, quando na verdade se complementam, ou ao menos deveriam se complementar, pois se compreende que é através do trabalho que nos formamos, nos humanizamos. Para tanto, o trabalho ocupa seu sentido ontológico como destaca Saviani (2007), no qual produzimos nossa própria vida, adaptando a natureza (agindo e transformando-a conforme as nossas necessidades) nos humanizamos, e essas ações são o que o autor denomina de trabalho. Por isso, o trabalho é a essência do ser humano e pode ser considerado um princípio educativo, pois, ao produzir a nossa existência, e como seres sociais, aprendemos, e socializamos esses conhecimentos a outras gerações. Conforme Saviani (2007, p. 154) “o ponto de partida da relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”.

É válido aqui destacar aqui dois conceitos relacionados ao trabalho: formação para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho, já que não são sinônimos. O mercado de trabalho está em seu sentido unilateral, em que a formação é específica e voltada à obtenção de um vínculo empregatício, para desempenhar determinadas

funções (aqui tem a ver com o sistema de capital). Já a educação para o mundo do trabalho está em seu sentido omnilateral, de formação integral para compreender todas as relações sociais, econômicas, culturais que fazem parte da vida, entendendo a concepção do trabalho no sentido de humanizar o sujeito, de constituir sua essência.

O sistema capitalista ¹ que orienta o sistema econômico e social, o qual atua em nossas vidas, inclusive na educação, faz com que a formação seja voltada para o mercado de trabalho, (ao contrário do que é mencionado acima), onde a mercantilização da educação contribui para uma formação dos sujeitos cada vez mais flexíveis, internalizando que essa ideia é uma condição natural, que devemos nos adaptar ao mercado, num processo de adestramento, fazendo o que o sistema quer, para que se mantenha o que Gallo (2017) denomina de ordem governamental, assim todos são governados.

Tomando a população como campo de ação do Estado, é necessário seu controle, através de conjuntos de técnicas que sejam capazes de garantir seu bem-estar, seu crescimento, **mas sem provocar desequilíbrios na ordem interna do Estado**. Um Estado governamentalizado gerencia, “polícia” a população na medida mesma em que a conduz, conduzindo as ações de cada um [...] (Gallo, 2017, p. 1504, grifos meus).

Assim como, nessa ordem governamental “somos constituídos como cidadãos, para que possamos ser governados” e sendo cidadãos “[...] termos acesso a tais políticas e benefícios sociais; sermos governados pelo Estado é o preço que pagamos” (Gallo, 2017, p.1506). Esse poder que o Estado exerce sobre, vai produzindo os sujeitos, moldando nossas relações e comportamentos, sem que na maioria das vezes sequer percebamos.

Cabe destacar o entendimento da pesquisadora que a governamentalidade é “realizada mediante os minúsculos mecanismos da vida cotidiana” (Ball, 2011, p.88), assim ela é “o conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas, que permitem o exercício desta muito específica, embora complexa, forma de poder, que tem a população como seu alvo” (Foucault, 1979, p.20 *apud* Ball, 2011, p.88).

Essas regulações sobre a formação por exemplo, ou melhor, sobre as concepções acerca da educação são complexas, com muitos atravessamentos que vem desde as “criações das políticas públicas”, que embasam como a educação deve ser proposta, bem como destaca Lopes (2008), a complexidade das políticas de

¹ Capitalismo como um sistema econômico que visa o lucro que por meio da expropriação do trabalho e da mais-valia acumula riqueza para quem detém os meios de produção (Marx, 2013).

currículo e as relações envolvidas. Frente a isso, “é encontrada na crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a organização das nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Lopes, 2008, p.20-21), nas questões de organização de criação de políticas educacionais, isso tem ocorrido em rede mundialmente. A questão é que, esses processos de regulação dos indivíduos no sistema educacional são muito mais amplos, não se limitam às intencionalidades de um país, mas às questões dos setores privados, econômicos e internacionais, como Ball (2022, p.63) traz “relações complexas entre o mercado, o Estado e o setor público”. Percebe-se uma rede de poderes instituídas que fabricam “verdades” (serão exploradas nos capítulos posteriores) e essas verdades que se fazem as leis, as políticas públicas, que nos moldem para que nos tornamos pessoas de um certo tipo (Marshall, 1994), que o Estado quer que sejamos.

Logo, a formulação de políticas públicas educacionais vêm dessas relações complexas que Ball (2022) traz, e que de acordo com Libâneo (2017) ao qual trata das articulações das políticas, desde seus processos de formulação até as interpretações que os profissionais das escolas podem realizar,

[...] as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais ou curriculares são portadoras de intencionalidade, ideais, valores, atitudes, e práticas que vão influenciar as escolas e seus professores na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. De outro, os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular coletivamente práticas formativas e inovadoras em razão de outro tipo de sujeito a ser educado (Libâneo, *et al.* 2017, p.24).

Para tanto, as políticas educacionais orientam o trabalho docente em educação, porém quando elas chegam no *locus* onde elas serão interpretadas² há possibilidade de diferentes caminhos que podem ser seguidos, dependendo das interpretações dos sujeitos que estarão nesse contexto. Assim, as interpretações dos sujeitos também são formadas a partir de suas leituras de mundo, de seus valores, do contexto do qual trabalham e pelo seu entendimento sobre educação e suas finalidades.

² O termo escolhido para ser utilizado ao invés do termo “implementação”, pois segundo Ball (2009) essas políticas são recontextualizadas em seu *locus*, onde os atores da prática profissional que estão nesse contexto as interpretam de acordo com suas experiências, vivências, valores, portanto não são simplesmente implementadas, mas sim reinterpretadas, recontextualizadas. (Ahmad, 2017).

JUSTIFICATIVA/RELEVÂNCIA

Frente ao exposto, saliento que esta pesquisa tem muitas implicações pessoais e, por que não dizer com a minha caminhada acadêmica, a qual me trouxe até aqui. Sou fruto da verticalização do ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *Campus Jaguari/RS*, lugar este onde realizei a Graduação em Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza, em 2016-2020, ingressei na Especialização em Educação do Campo e Agroecologia em 2020-2022, e em 2023 iniciei no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Este espaço possibilitou-me construir minha trajetória acadêmica, oferecendo uma educação pública, gratuita e de qualidade. Além disso, foi este espaço que me oportunizou o processo de criticidade e de humanização.

Durante minha caminhada na Especialização em Educação do Campo e Agroecologia³, propus-me pesquisar algumas políticas educacionais, e me desafiar no sentido de desconstruir algumas verdades que considerava como absolutas, que me cabia apenas reproduzi-las. Ao final daquela pesquisa o que encontrei estava totalmente distante do que imaginava. E pesquisar é isso, é indagar, buscar, educar e intervir.

As políticas que via como resolução de um problema (de acordo com as lutas sociais em que estavam implicadas), mostraram-se na verdade como alianças no jogo do capital e do ser humano, imprimindo práticas de governamentalização da população do campo, incluindo-as nas políticas públicas para Educação do Campo (para a população ter acesso aos “benefícios” dessa política), assim a ordem não seria desestabilizada, a população seria controlada, mas em conformidade com a lógica neoliberal e não em conformidade com as lutas que os povos do campo estavam buscando. Assim, acredito que essa trajetória acadêmica me possibilitou olhar para as coisas e questioná-las, duvidá-las, incorporando a criticidade ao meu cotidiano.

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um

³ Essa pesquisa teve como objetivo, a compreensão dos discursos produzidos sobre Educação do Campo nos documentos oficiais do Programa Nacional do Livro Didático-Campo (PNLD Campo) e nos livros didáticos recebidos pelas escolas do campo do município de Santiago/RS. Considera-se que o material didático funciona como um elemento cultural dentro das escolas, mas que acima de tudo é uma mercadoria a ser vendida, tornando-se possível reconhecer os interesses do mercado em tornar o campo produtivo.

pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (Foucault, 2007, p.13).

A partir dos desdobramentos que a pesquisa me possibilitou, percebi a complexidade da elaboração, formulação e interpretação das políticas, bem como, suas relações nos contextos macro e micro. Compreendi que elas não são inocentes, puras, mas que há uma teia de relações de poder e refletindo sobre essas questões possibilitou-me a emancipação e a construção do senso crítico.

A crítica é uma questão de retirar um pensamento (que estimula o comportamento cotidiano) do esconderijo à força e tentar transformá-lo: mostrar que as coisas não são evidentes como se acreditava, ver que o que é aceito como evidente não será mais aceito como tal (Foucault, 1988, apud Ball, 2011, p.95)

É muito confortável ficarmos presos a procedimentos que classificam o que é certo ou o que é errado, o que é currículo integrado e o que não é. Contrariamente a isso, busco o desafio de endender os processos complexos por trás das políticas públicas, assim como compreender de que maneira os professores interpretam o currículo, e que impacta diretamente no seu trabalho docente e a formação dos estudantes.

Entendo que, por um lado, existe os currículos integrados, que têm importância na formação integral do ser humano, buscando a emancipação do sujeito, porém, por outro lado, há as políticas públicas, estruturadas sob lógicas universalistas, inseridas em um mundo capitalista, e permeadas de relações de poder, com uma educação voltada para o mercado de trabalho, e para a formação de pessoas alienadas. Esse tema instiga minha curiosidade como pesquisadora e, neste estudo em específico, busco compreender as micro e macro relações entre a legislação do currículo integrado e seu desenvolvimento nos trabalhos docentes.

Acredito ser difícil que as escolas estejam totalmente imunes desse controle que o sistema exerce sobre nossa sociedade. Sempre pensei que as políticas públicas (educação) vinham para beneficiar e melhorar a educação (no sentido de emancipar pessoas), mas o que percebo, e que me levou a questioná-las, é que sempre há um jogo de ideologias, de poder, e de relações macro, que implicam em relações

internacionais de órgãos interessados no desenvolvimento de tais políticas, especialmente no campo educacional, as quais influenciam a nossa educação diariamente.

Estudar as políticas públicas torna-se importante pois é a partir delas que se segue as orientações para a educação desejada, das suas intencionalidades. Essas políticas educacionais possuem ligação direta com a escola, sendo esta, segundo Ferreira, Nogueira (2016), “o *locus* onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda a escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente” (Ferreira, Nogueira, 2016, p. 103).

Para tanto, alicerçado na abordagem do ciclo de políticas (Ball 2009, 2014, 2015, 2016, Ball, Mainardes 2011, Mainardes 2006, Lopes 2008), o **problema de pesquisa debruça-se na indagação: Como o currículo integrado nos contextos de influência e produção de texto se constitui nos documentos legais e no contexto da prática, a partir dos olhares dos professores do curso técnico integrado em Agricultura?**

A escolha da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e colaboradores (1992,1994) para análise de políticas educacionais que tratam do currículo integrado, justifica-se pela relação dos estudos do autor com as políticas curriculares e pelas contribuições que oferece à pesquisa, que vai ao encontro com o que pretendi investigar, que são esses “terrenos” em que as políticas públicas são criadas, o contexto das influências globais em que elas perpassam, o contexto da produção desses textos e o contexto da prática onde estas políticas são interpretadas, recriadas e atuadas, conforme destaca Ball e outros (2021).

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar as concepções do currículo integrado nos documentos legais da EPT, PPC e no contexto da prática docente no Curso Técnico Integrado de Agricultura no Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/RS. Especificamente buscou-se a) Investigar as políticas de EPT que tratam do currículo integrado, buscando visualizar seus efeitos no documento legal do Curso- o PPC do curso Técnico Integrado de Agricultura; b) Analisar as micro e macro relações entre a legislação do currículo integrado e seu desenvolvimento nas práticas docentes; c) Compreender como essas políticas e o PPC influenciam o contexto da prática docente em relação ao currículo integrado no curso de Técnico Integrado de Agricultura; d) Elaborar um guia de orientação como produto educacional.

Para tanto, buscando analisar as concepções de currículo integrado que se constituem nos documentos legais, PPC e no contexto da prática, esta pesquisa trilhou inicialmente para uma breve contextualização da história da EPT, seguindo para os aportes teóricos sobre currículo integrado no Ensino Médio Integrado, políticas públicas e abordagem do ciclo de políticas. Posteriormente, foram apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa, as análises realizadas a partir da abordagem do ciclo de políticas onde foram analisados os documentos legais, PPC do Curso Técnico Integrado de Agricultura e o contexto da prática sob o olhar dos professores. Por fim, a apresentação e o desenvolvimento do produto educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Educação Profissional e Tecnológica: uma história em construção do passado ao presente

A Educação Profissional e Tecnológica – EPT segundo os estudos de Ramos (2014) constituiu-se historicamente com um caráter assistencialista, (para atender as classes desfavorecidas), transformando-se mais tarde, em um potente meio de profissionalização, especialmente com o processo de industrialização, sendo a EPT tratada de modo separado da Educação Básica. Com o Decreto nº. 2.208/97, o qual, implementa a reforma da EPT, acentua-se ainda mais essa separação, conferindo a Educação Profissional um caráter estritamente técnico. Somente com o Decreto nº. 5.154/2004 houve uma maior abertura para a articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica. Essa articulação ganhou força com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A criação dos Institutos decorre a partir da Lei nº. 11.892/2008, quando se instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, assim, essa “revolução na Educação Profissional e Tecnológica” (Pacheco, 2011, p. 13), representa uma proposta tecnológica revolucionária, inédita, jamais vivida, pois nessa integração entre Educação Básica e Educação Profissional, articula-se trabalho, ciência e cultura, como viés para a formação humana. (Pacheco, 2011). Assim, o trabalho é identificado como essência do homem, como identidade; a ciência como os conhecimentos produzidos e a cultura como constituinte dos modos de vida dos seres humanos (Ramos, 2005), visando uma formação profissional “com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho” (Pacheco, 2011, p. 15).

Os Institutos Federais oferecem a Educação Básica, Profissional e Superior nas suas diversas modalidades de ensino, tendo como um importante aliado o trabalho como princípio educativo, entendido como o meio “pelo qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa” (Frigotto, et al. 2005, p.4). Com a expansão da rede federal que ocorreu a partir do ano de 2006, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFAR, que preza pela educação integral, humanizadora e emancipatória (IFFAR, 2018). Dos

institutos que abrangem o IFFar, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *Campus Jaguari*⁴ (*locus* da pesquisa), é o 8º *campi* criado nessa expansão, tendo sua inauguração em 2013. (IFFAR, 2018).

O *Campus Jaguari* em sua localização atual, teve suas primeiras construções em 1954, quando se construiu as instalações do Posto Agropecuário do Chapadão (1º Distrito de Jaguari). Nesse espaço funcionaram posteriormente o núcleo de Treinamento Agrícola e a escola Municipal Agrícola, sendo, por último, utilizado como um *Campus Avançado* do Chapadão, pertencente ao *Campus São Vicente do Sul-RS*. (Ppc Agricultura Integrado, 2020),

Com a criação do *Campus Jaguari*, migraram-se os cursos de Técnico em Agricultura, Técnico em Informática Concomitante, e Técnico em Vendas PROEJA, (que até então eram ofertados pelo *Campus Avançado* do Chapadão), passando também a serem ofertados os cursos de Administração, Agricultura Concomitantes e cursos de formação inicial e continuada. (Ppc Agricultura Integrado, 2020).

Em 2014, o *Campus Jaguari* assumiu o Centro de Referência- CR em Santiago/RS, cidade vizinha, ficando este sob sua responsabilidade administrativa. Juntos, o CR e o *Campus* ofertam os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Agricultura, Sistemas de Energias Renováveis, e Administração (ofertado no CR); Técnicos Integrados ao Ensino médio em Comércio para EJA/ EPT; Técnico subsequente ao EM em Administração (ofertado no CR); Graduações em Tecnologia em Sistemas de Energias Renováveis e Licenciatura em Pedagogia (ofertados na modalidade EAD no CR); Pós- Graduação *Lato sensu* em Metodologias e Práticas para a Educação Básica e em Gestão Escolar (as duas na modalidade EAD) e a Pós-Graduação nível *stricto sensu* no curso do Mestrado em ProfEPT (IFFAR, 2023).

Abaixo, uma imagem aérea para conhecimento desse instituto.

⁴ Situado na BR 287, Estrada do Chapadão, interior da cidade de Jaguari/RS, tendo uma extensão territorial de 102 hectares.

Imagem 1 -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha- Campus Jaguari/Rs



Fonte: IFFar (2023)

Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-jaguari/item/30955-campus-jaguari-completou-10-anos-neste-domingo-23-ja>

A partir da gama de cursos ofertados, optou-se pelo Curso Técnico Integrado em Agricultura, por se tratar de um Curso Integrado ao Ensino Médio, o qual, nos documentos legais é desenvolvido por meio do currículo integrado. Dentre os cursos existentes (Agricultura, Sistemas de Energias Renováveis, Administração) a escolha pela Agricultura se deu devido ao vínculo com minha formação acadêmica em Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza e a Especialização em Educação do Campo e Agroecologia.

Após essa breve contextualização sobre o histórico da EPT até os tempos atuais nos Institutos Federais, que ofertam essa modalidade de ensino, passo a olhar para o Ensino Médio Integrado que esses Institutos ofertam, possibilitando a Educação Básica integrada à Educação Profissional, tendo como pilares dessa integração, a educação, o trabalho, ciência e cultura.

Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica

Inicialmente, é relevante destacar que, no processo histórico da EPT, (iniciado com caráter assistencialista e posteriormente vinculado como um potente meio de profissionalização) ocorreram diversos embates, como destacam Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005). Como exemplo trago a 1º versão do projeto de LDB, de perspectiva

progressista, que sinalizava para uma formação profissional integrada, mas que acabou sendo vencida pela atual versão da LDB. Esta por sua vez, abriu espaço para o Decreto 2.208/97, que regulamentou formas fragmentadas de ensino. Nesse campo de disputas, surgiram mais embates, culminando na promulgação do Decreto 5.154/2004.

Assim, quando se fala em Ensino Médio Integrado (EMI) é fundamental destacar os embates que foram atravessados nesse meio, para a conquista territorial da EPT, pois foram muitas pressões e resistências de grupos de interesse em manter o decreto de 1997. (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005).

Dentro dessa perspectiva, o que torna o EMI um tema e uma luta tão importante e defendida por muitos pesquisadores? Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) respondem: “podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de travessia imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo”. E complementam, “este é o sentido de um ensino médio de quatro anos que, de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 15, grifos meus), visando a superação da dominação dos trabalhadores, e a possível emancipação.

Mas o que seria essa integração? Para Ramos (2010), é a defesa de que o ensino médio integrado vai muito além de juntar os currículos e as cargas horárias do ensino médio e da educação profissional. Trata-se de “relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção de conhecimento científico e da cultura”. (Ramos, 2010, p.52).

O currículo integrado ao ensino médio, segundo Ramos (2010), propõe uma formação na perspectiva unitária, integral, e omnilateral, em que “em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção de conhecimento.” (Ramos, 2010, p. 50). Essa possibilidade de construções intelectuais elevadas, conforma a autora, é algo que foi negado historicamente para uma parcela da

população, para não dizer a maioria.

Os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, não se superam pela substituição das disciplinas pelas competências; ao contrário, esta perspectiva agrava a dualidade. É preciso compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular. (Ramos, 2005, p.107).

Assim, o ensino médio integrado “deveria propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção” e “concentrar nas modalidades fundamentais que dão base a multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 35). Esse processo é denominado politecnicidade. No entanto, Ciavatta (2005) atenta para o fato de que a politecnicidade que é defendida por eles, não se refere à formação que faz com que o trabalhador desempenhe várias funções no trabalho, mas sim a compreensão de que, num processo produtivo há múltiplas técnicas e conhecimentos científicos que estão interligados e integrados.

A Politecnicidade, portanto, busca a formação humana em sua totalidade, rompendo a dualidade entre Educação Básica e Educação Técnica, e desenvolvendo todas as potencialidades humanas (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005). Assim, dominando todos os conhecimentos, os fundamentos do trabalho produtivo, Saviani (1989) reforça a importância desta concepção, no sentido de que;

o trabalhador terá condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. [...] ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna (Saviani, 1989, p.17).

Neste contexto, o trabalho torna-se educativo. O trabalho como princípio educativo parte da premissa de que todos os seres humanos interagem com a natureza, transformando-a a partir de suas necessidades. Esse “transformar” não se limita no sentido do trabalho que historicamente correlacionamos, que atualmente é através do capitalismo, mas refere-se ao trabalho em seu sentido ontológico, onde, através desse, constituímos nossa essência, nos formamos, nos educamos, nos constituímos como seres humanos e isso é educativo. Frigotto (2005) ressalta que o trabalho como princípio educativo, não significa o aprender fazendo, ou como força

de trabalho na sociedade capitalista, ao contrário, isso não é nada educativo, pois estamos sendo adestrados para desenvolver uma atividade específica.

O trabalho como educativo no EMI oportuniza o ser humano a desconstrução da ideologia imposta pela pedagogia das competências, pela teoria do capital humano e pela lógica da autoresponsabilização, em que “aqueles que são vítimas da exploração, espoliação e alienação passam a ser culpados por serem explorados” (Frigotto, 2005, p. 64). Essa desconstrução se articula com o que Ramos (2005) defende, de que este EMI difere dos outros pela formação centrada na pessoa humana.

Assim, o currículo “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino aprendizagem de forma que os conceitos sejam aprendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (Ramos, 2005, p. 116). Ele integra conhecimentos gerais e específicos, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, possibilitando uma formação integral, emancipatória e humanizadora.

Neste subcapítulo, procurei apresentar as concepções de pesquisadores que defendem o EMI e como acreditam que poderia ou deveria ser desenvolvido no trabalho docente. Mais do que defini-lo, busquei apresentar o que o currículo integrado possibilita na formação dos estudantes, de modo que a finalidade seja uma educação integral e emancipatória. No próximo tópico, retorno na história para olhar brevemente as teorias e as diferentes concepções de currículo e currículo integrado que se consolidaram ao longo do tempo, a fim de compreender como o currículo se constituiu historicamente.

Currículo e currículo integrado: breve estudo sobre teorias e definições.

Acima, sistematizei as contribuições referentes aos pesquisadores e defensores do EMI, que integra a Educação Básica à Profissional, que são ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Contudo, é válido e importante discutir o currículo em si, as suas definições, teorias, para, assim, dar prosseguimento ao estudo. Saliento que, para poder definir o currículo integrado, é necessário, antes, estabelecer as relações conceituais do que é currículo, e como o compreendo nesta pesquisa. Além disso, observo que esse tem sua constituição histórica e demarca um terreno no qual há disputas de poder (Lopes e Macedo, 2011).

O termo currículo apresenta inúmeras definições, de acordo com diferentes concepções e teorias. Segundo Lopes e Macedo (2011), ele pode se referir a guias curriculares, disciplinas, o que acontece em sala de aula, ementas, planos de ensino, entre outros. Nessas várias definições que nomeiam de currículo, Lopes e Macedo (2011) destacam que, em comum, há a ideia de organização. Porém para aqueles que ainda persistem na busca por um conceito único, permanece a dúvida: o que é o currículo? E Lopes e Macedo (2011) respondem, que o currículo é um ato de poder, onde,

cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito (Lopes e Macedo, 2011, p.40).

Esses conceitos associam a ideia de currículo à organização, que são discursos que se homogeneizaram e passaram a ser aceitos e partilhados. Logo, não há um conceito único, visto que, como relações de poder, cada conceito e tradição curricular se homogeneiza e constitui o que é currículo. Assim, também não há uma verdade absoluta sobre ele, sendo possível refletir e desconstruir constantemente tais concepções. Ainda assim, ao olharmos para nossa atualidade, percebemos que predomina muito mais o discurso de currículo como organização e administração dos saberes considerados válidos para serem ministrados em sala de aula, tal como Lopes e Macedo (2011) destacam.

Outro estudioso das teorias de currículo, Silva (1999), apresenta as teorias curriculares, sistematizadas em Teoria Tradicional, Teorias Crítica e Pós-Críticas. A Tradicional tem como palavras representantes “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos” (Silva, 1999, p. 17). Nessa teoria, a preocupação está centrada em “o que ensinar”, “como fazer o currículo”, para que se atinja os objetivos bem definidos. Esta teoria tem a escola semelhante ao papel das indústrias e das empresas, para que se atinja a máxima eficiência. (Silva, 1999). É possível traçar semelhanças dessa perspectiva com a ideia de organização apontada por Lopes e Macedo (2011) sobre como o currículo é visto, o que, por si só, já diz muito da educação que se promove.

Já nas teorias críticas e pós-críticas, há uma mudança de centralidade, em vez de focar o currículo como “o que, como fazer”, busca-se compreender e refletir o que

o currículo “faz”. Essa mudança de perspectiva gera indagações como: “Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro” (Silva, 1999, p.16).

Na teoria crítica, o currículo é visto como um instrumento de poder que reproduz a estrutura de classes do sistema capitalista, não sendo um campo neutro e inocente, mas relacionado com as estruturas econômicas e sociais (Silva, 1999). Inclusive o autor destaca que as teorias críticas nos ensinaram que o currículo como espaço de poder, “atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável” determinando por exemplo quais conhecimentos são válidos. Nesse sentido, o currículo também é compreendido como uma construção social e histórica, em que “ é apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente [...]” (Silva, 1999, p. 148).

Na teoria pós-crítica, de acordo com Silva (1999), permanece a ênfase de que o currículo não pode ser analisado sem considerar sua relação com o poder. No entanto, aqui, o poder é concebido de forma descentralizada, estando “espalhado por toda rede social” em que o “conhecimento é parte inerente do poder” (Silva, 1999, p. 148). As teorias pós-críticas “não limitam a análise do poder ao campo de relações econômicas do capitalismo [...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (Silva, 1999, p.149).

As autoras Lopes e Macedo (2011) discutem que o cerne da teorização crítica em currículo é ressaltado em Louis Althusser, quando este aponta que “para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes” (Lopes e Macedo, 2011, p. 27).

Nessa trajetória de críticas ao papel reprodutivo e de controle social da escola, destaca-se também, em 1971, o livro de Michael Young “Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da Educação”. Nesse movimento, surgem autores que passam a questionar a organização e seleção dos conhecimentos escolares.

Estudos começam a indagar: “por que esses e não outros conhecimentos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem” (Lopes e Macedo, 2011, p. 29), começam a surgir.

Em consonância com esses autores que criticam o modo de organizar a escola e, conseqüentemente o currículo, Silva (1999) apresenta uma lista de pensadores e suas obras que se tornaram marcos fundamentais para a teoria crítica sobre o currículo, sejam:

1970- Paulo Freire, A pedagogia do Oprimido
1970- Louis Althusser, A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado
1970- Pierre Boudieu e Jean-Claude Passeron, L'école capitaliste en France
1971- Baudelot e Establet, Class, codes and control, v.I
1971- Michael Young, Knowledge and control: new directions for the sociology of education
1976- Samuel Bowles e Herbert Gintis, Schooling in capitalist America
1976- Willian Pinar e Madeleine Grumet, Toward a poor curriculum
1979- Michael Apple, Ideologia e currículo (Silva, 1999, p.30).

Esses autores, juntamente com brasileiros como Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani, buscavam “abandonar, portanto, as perspectivas técnicas para criar uma nova forma de pensar o currículo. Pretendem superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade social” (Lopes e Macedo, 2011, p. 36).

Estabelecendo relações entre essas teorias de currículo, principalmente a Teoria Crítica do Currículo com a identidade dos Institutos Federais, Pacheco (2020), afirma que,

A análise crítica da primeira tentativa histórica de implantação de uma escola voltada aos interesses do mundo do trabalho, através de uma política pública, também foi importante. Os principais teóricos dessa experiência foram, Moisey Pistrak (1888/1937), Anton Makarenki (1888/1939) e Lev Vygotsky (1896/1934). Entre os brasileiros, Paulo Freire é sempre uma influência marcante, quando se pensa numa proposta pedagógica progressista, assim como Anísio Teixeira, Darci Ribeiro, Florestan Fernandes. Entre os contemporâneos Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Jaqueline Moll, Roseli Caldart, Marise Ramos e Maria Ciavatta, foram leituras e/ou diálogos permanentes importantes (Pacheco, 2020, p. 10).

Os autores que trago como referências teóricas para discutir brevemente o currículo, refletem as relações de poder que o mesmo tem, para que o currículo não seja apenas um meio de administração do trabalho da escola ou de dizer o que deve ser ou não ensinado, mas que vá além, possibilitando refletir sobre o que esses

conhecimentos proporcionam na formação do estudante; o que há intrinsecamente nesses conhecimentos? A quem eles favorecem? À reprodução da hegemonia dominante ou à possibilidade de reflexão sobre o nosso sistema?

E o Currículo Integrado? Partindo dessa visão de relações de poder, o currículo integrado também se insere nesse campo de denominações distintas, e, diante do exposto, insere-se nas teorias críticas do currículo. Como refletido anteriormente, mais do que encontrar um conceito único, é “questionar as finalidades sociais atendidas pelos currículos, sejam disciplinares, integrados ou ainda simultaneamente disciplinares e integrados, nos parece mais promissor, inclusive para a própria crítica ao currículo disciplinar e sobretudo, para a crítica às relações de poder engendradas nas organizações curriculares” (Lopes e Macedo, 2011, p.140).

Para tanto, o currículo integrado, defendido por autores como Ramos, Ciavatta, Frigotto e outros, é o currículo que possibilita uma educação emancipatória, integral e omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo, para que, segundo esses autores, os estudantes se tornem dirigentes, e não reprodutores e mantenedores do sistema hegemônico dominante.

Considerando o currículo como um campo de poder e de disputas, em que cada tradição curricular constitui o que é o currículo, trago algumas considerações sobre o currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica, bem como, sobre as contribuições referentes aos processos e os meios em que as políticas públicas do currículo integrado estão inseridas, entrelaçando questões relacionadas a como essas políticas são interpretadas em seus microespaços, (sala de aula, escolas) já que as políticas públicas que envolvem o currículo integrado culminam nesses espaços e em como a educação deve ser projetada.

Vale destacar uma passagem que Ball, et al. (2021) corroboram, que as políticas vão além da implementação, que é importante olharmos para as áreas de atuação em que essas políticas acontecem, que elas são sujeitas a diferentes interpretações pois “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball *et al.* 2021, p. 25).

Para isso, o próximo subcapítulo volta-se à compreensão da abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (1992) como referencial para o estudo das políticas públicas nesta pesquisa, buscando compreender todo o processo que envolve as políticas curriculares e as questões que são atravessadas.

Abordagem do Ciclo de Políticas: referencial teórico-metodológico da pesquisa

Para analisar o currículo integrado nos documentos legais da EPT, no PPC e no contexto da prática do Curso Técnico Integrado de Agricultura no Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/RS, utilizou-se como referencial teórico-metodológico a abordagem do ciclo de políticas elaborado por Ball⁵ e colaboradores (1992), seguindo orientações metodológicas de Mainardes⁶ (2006).

O ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores, é utilizado em inúmeras pesquisas no campo das políticas educacionais por permitir “a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48). Essa abordagem, de acordo com Mainardes, et al. (2011) rompe com modelos lineares de análise de políticas, e estimula o pesquisador considerar tanto no contexto mais amplo quanto os aspectos microcontextuais.

Assim, esta pesquisa utiliza os três contextos iniciais formulados pelos autores, de acordo com os objetivos propostos, buscando analisar políticas para “incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política a prática” (Mainardes, 2006, p. 50).

Os três contextos iniciais são: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos não são lineares; estão inter-relacionados, e cada um dos contexto apresenta suas disputas, embates, grupos de interesse, como destacam Lopes e Macedo (2011);

[...] elementos que contribuem para tornar o ciclo contínuo menos hierarquizado, pois chama a atenção para a inter-relação dos contextos, definindo cada um deles como arenas, lugares, e grupos de interesse e cada um deles envolvendo disputas e embates. A própria concepção de circularidade sugerida pelo modelo analítico é então entendida como estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo. Desse modo, não se trata de um retorno ao mesmo lugar. Ou melhor, mesmo que esse

⁵ Stephen J Ball é professor do Institute of Education- University of London, onde é *Karl Mannheim Professor of Sociology of Education*. Ele é um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade. Suas pesquisas oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos. (Mainardes, Marcondes, 2009, p.303).

⁶ Jefferson Mainardes é professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), doutor pelo Institute of Education-University of London. Suas pesquisas estão no campo das políticas educacionais, escolas em ciclos e outros temas.

retorno aconteça, o ponto de retorno não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações (Lopes e Macedo, 2011, p. 255).

Assim, o primeiro contexto é o contexto da influência, que, segundo Mainardes (2006), “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51). Ainda de acordo com o autor, esse contexto está relacionado a interesses e ideologias, como quando cita que “o World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE, a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional- FMI podem ser consideradas agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais” (Mainardes, 2006, p. 52).

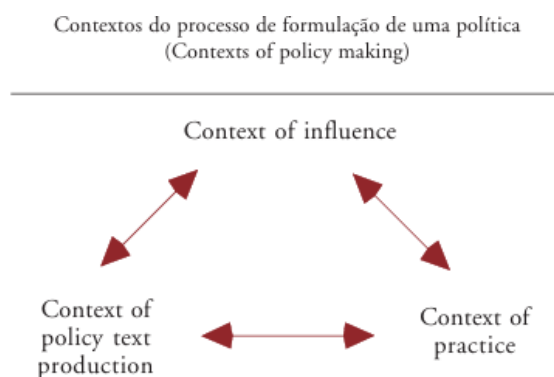
O segundo contexto é o da produção de texto, no qual as políticas são produzidas. Nesse âmbito, “os textos políticos, portanto, representam a política” e “essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais pronunciamentos oficiais, vídeos, etc” (Mainardes, 2006, p. 52). No entanto, esses textos não são necessariamente claros, podendo apresentar contradições.

O terceiro contexto é o da prática, onde “a política está sujeita à interpretação e recriação, e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53). O autor ainda destaca que o ponto-chave desse contexto é que as políticas não são simplesmente implementadas, mas interpretadas e recriadas. Essa questão é observada na entrevista de Ball (2015), na qual ele ressalta que

[...] e eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pára por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outro a “*implementa*” ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto (BALL, 2015, p. 6, grifo do autor).

Quando uma determinada política chega a esse contexto, parte dela pode ser rejeitada, selecionada, ou mal interpretada, dependendo dos valores, experiências, conhecimentos que os atores da escola por exemplo, têm sobre determinado assunto. Somando-se a isso, “os atores são imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros (Mainardes, 2006.p. 54).

Figura 1- Contextos iniciais da abordagem do ciclo de políticas



Fonte: Bowe et al., 1992, p.20 *apud* Mainardes, 2006,p.51.

Para tanto, o contexto da influência, da produção de texto e da prática apresentam processos de recontextualização, disputas e embates em cada um deles, e não apenas no contexto da prática. Isso reforça que trabalhar com o ciclo de políticas é complexo, mas permite analisar as políticas de forma crítica, estabelecendo ligações entre os processos macro e micropolíticos. Tal abordagem contribui, “para a análise de trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas” (Mainardes, 2006, p. 61). O ciclo, como destaca Ball (2015), “é uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais políticas são feitas” (Ball, 2015, p. 8). Assim, para compreender a constituição das políticas públicas utilizarei como aporte teórico a abordagem do ciclo para análise.

O próximo subcapítulo trabalha com o Estado da Arte, com o objetivo de compreender o que outros estudos e pesquisas abordam sobre o tema, bem como, sobre a abordagem do ciclo de políticas como aporte para a análise das políticas públicas educacionais.

ESTADO DA ARTE: O QUE FALAM OS ESTUDOS?

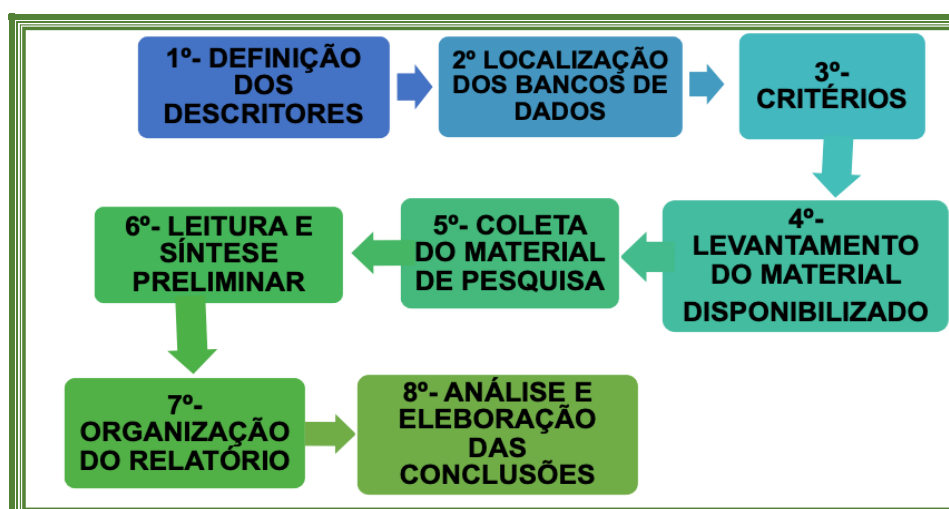
Para a demarcação do contexto da pesquisa, o primeiro passo para a operacionalização do estudo foi a construção do estado da arte, por meio de uma pesquisa de trabalhos, teses e dissertações realizados na mesma área temática do estudo proposto, procurando subsídios que pudessem contribuir com a investigação.

Assim, o Estado da Arte segundo Santos *et.al* (2020) é de natureza exclusivamente bibliográfica, que segundo esses autores, também transcende a ideia de descrição de trabalhos, de revisão de determinados estudos, contribuindo para a “constituição do campo teórico de uma área do conhecimento” (Romanowsky, Ens, 2006, p.39). Logo, vai além de uma simples descrição ou revisão de trabalhos, configurando-se como um estudo profundo sobre determinado campo do conhecimento.

Para tanto, Romanowsky e Ens (2006), elencam algumas etapas constituintes do Estado da Arte, e Santos *et.al* (2020) como etapas constituintes e flexíveis, pois “não impede que cada pesquisador tenha a liberdade de adaptá-los de acordo com as demandas de seu estudo” (Santos, *et.al*, 2020, p. 213).

As etapas consideradas comuns para esses autores e utilizadas nesta pesquisa, estão sistematizadas abaixo.

Figura 2- Etapas constituintes do Estado da Arte



Elaborada pela autora a partir de estudos de Romanowsky e Ens (2006); Santos *et.al* (2020).

A busca foi realizada nos meses de Junho e Julho do ano de 2023, em quatro bases de dados gratuitas: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Ensino Superior – Capes, os repositórios da Scielo, da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

Os descritores utilizados nessas bases foram, respectivamente: Currículo integrado na EPT e Ciclo de Políticas; Currículo Integrado e Ciclo de Políticas; EPT e Ciclo de Políticas. Vale ressaltar que, pesquisa realizada no ProfEPT, não foi encontrado nenhum trabalho com esses descritores, então, foi utilizado o descritor “Ciclo de Políticas” já que esse programa (ProfEPT) proporciona formação na área de EPT.

Os resultados encontrados estão sistematizados na tabela a seguir.

Tabela 1: Resultados encontrados

DESCRITORES	CAPES	SCIELO	ANPEd	ProfEPT
Currículo integrado na EPT e Ciclo de Políticas	0 trabalhos	0	0	0
Currículo Integrado e Ciclo de Políticas	14 trabalhos	3	1	0
EPT e Ciclo de Políticas	20 trabalhos	0	0	0
Ciclo de Políticas	-	-	-	1

Elaborado pela autora (2023)

Como se pode observar, foram encontrados trinta e nove estudos, sendo artigos, teses e dissertações. Desse quantitativo, optei pela leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos, a fim de identificar aproximações com a minha pesquisa, sendo estabelecido como critério a abordagem do ciclo de políticas, de acordo com os estudos de Ball (1992, 1994). Nesse processo, o número de gtrabalhos foi reduzido para oito trabalhos, os quais, foram lidos na íntegra, identificando aproximações com o estudo que foi realizado.

Na tabela 2, estão compilados os oito trabalhos restantes.

Tabela 2: Trabalhos resultantes

TRABALHOS/REFERÊNCIAS
<p>ARAUJO, J. J.; HYPOLITO, Álvaro M. Políticas Curriculares e Teoria do discurso: um estudo de caso. <i>Práxis Educativa</i>, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 163–183, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i1.0009. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9145. Acesso em: 19 jun. 2023.</p>
<p>GUIMARÃES, E R. As Estratégias da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e seus Efeitos nos Estudos Teórico-metodológicos das Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica. In: SILVA, C,N; ROSA, D, S; FERREIRA, M,R,G (Org.). <i>A Metodologia da pesquisa em EPT</i>. 1 ed. Brasília: Grupo Nova Pandeia, 2022, p. 21-56. Disponível em: http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/235. Acesso em: 19 de jun.2023.</p>
<p>FRANCO, E C D, SOARES A N, GAZZINELLI M F. Recontextualização macro e micropolítica do currículo integrado: percursos experimentados em um curso de enfermagem. <i>Escola Anna Nery</i> 22(4) 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ean/a/9HrFwnPJmCsfNNCgR7fKCrR/?lang=en. Acesso em: 19 de jun.2023.</p>
<p>COSTA, H, H, C; LOPES, A, C. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. <i>Pro-Posições</i> v. 27, n. 1 (79) p. 179-195 jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/vvjqvhrvVphMwPvd57DYRBv/?lang=pt Acesso em: 19 de jun.2023</p>
<p>BUSNARDO, F; LOPES, A, C. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. <i>Ciência & Educação</i>, v. 16, n. 1, p. 87-102, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Nd6CJzsYVwF3tMzzvwNVBhM/?lang=pt. Acesso em: 19 de jun.2023</p>
<p>MATHEUS, D, S; LOPES, A, C. O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ. <i>Pro-Posições</i>, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 173-188, maio/ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/GkDFVzGCdDqTVMSgGQh5fNr/?lang=pt Acesso em: 19 de jun.2023.</p>
<p>LIMA, I,G; GANDIN, L,A. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. 35ª Reunião Anual da Anped, GT05 - Estado e Política Educacional, 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf. Acesso em: 03 de jul. 2023.</p>
<p>MACHADO, F,S. O ciclo de políticas no contexto da educação profissional inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro . 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro –Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=10527121. Acesso em 03/07/2023.</p>

Elaborado pela autora (2023)

Sistematização das leituras

Os trabalhos selecionados para compor este estudo, visando contribuir e gerar

aprendizagens referentes ao tema, serão descritos a seguir, destacando suas principais ideias e aproximações com a minha pesquisa, oportunizando e subsidiando possíveis caminhos a serem percorridos.

O trabalho de Matheus e Lopes (2011), teve como objetivo compreender o processo de significação da política de integração, utilizando a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994), porém, limitando-se a dois contextos (produção de texto e da prática). Essa abordagem, segundo os autores, “permite compreender a produção de políticas numa circularidade marcada pela articulação entre os contextos e como resultado de um processo de negociação de sentidos entre esferas micro e macrossocial” (Matheus, Lopes, 2011, p. 175). Assim, o estudo confrontou documentos com as interpretações de professores, evidenciando nesse estudo **disputas** por “espaços e autoridade pedagógica para formular e gerenciar o currículo, particularmente no que concerne ao entendimento da integração curricular”. (Matheus, Lopes, 2011, p. 186).

O estudo de Busnardo e Lopes (2010), buscou analisar, através dos anais dos principais eventos do ensino de biologia, no período de 1988 a 2006, a circulação de discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia, entendendo que tais discursos contribuem para a produção de políticas de currículo. Utilizando o ciclo de políticas de Ball (1994) destacaram que “neste ciclo, não se refere a um território definido, fixo. Esse é um modelo heurístico, no qual os contextos são simbióticos e devem ser determinados no escopo da política focalizada”. (Busnardo, Lopes, 2010, p.90). Os autores destacaram que há um processo de **recontextualização** dos discursos, mediado pelas leituras que os professores (entrevistados) realizavam dos textos. “Assim como os discursos da prática tomam corpo nas propostas, as propostas influenciam discursos na prática” (Busnardo, Lopes, 2010, p. 91), valorizando as interrelações que a abordagem do ciclo proporciona.

Ainda nesse estudo, os autores compreendem a política como implicada em relações de poder, **disputas** e negociações, destacando o papel das disciplinas escolares como reguladoras de discursos, que, por sua vez, seguem padrões que são selecionados nos currículos para serem reproduzidos. Porém, observam que, na prática, os professores e pesquisadores apropriam-se dos discursos presentes nos documentos oficiais, e lhes atribuem novos significados a partir de releituras e **reinterpretações**, reafirmando o que a abordagem do ciclo propõe. (Busnardo, Lopes, 2010).

No trabalho de Costa e Lopes (2016), investiga-se a geografia na política de currículo, com foco na interdisciplinaridade nas políticas para o Ensino Médio. Utilizando o ciclo de políticas de Ball, analisam documentos oficiais, e justificam a adoção do ciclo, por se tratar de um “ciclo dinâmico e flexível, organizado em contextos distintos, mas que mantém contínua relação” (Costa, Lopes, 2016, p. 183). Nesse estudo, a interdisciplinaridade atua como estabilizador e mantenedor do conflito entre o currículo disciplinar e o integrado.

Franco, *et al* (2018), em sua pesquisa, analisam a recontextualização macro e micropolítica do currículo integrado, ancorando-se na abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994). No contexto da enfermagem (pesquisa), o estudo revela que a implementação das políticas educacionais das instituições de ensino superior não ocorre de forma mecânica, mas sim, **recontextualizada** conforme a realidade institucional. Os autores mostram que, no contexto de produção de texto, há um processo de bricolagem, e, no contexto da prática, o currículo integrado tem sido recontextualizado pelos professores de acordo com as experiências e valores dos docentes.

Guimarães (2022), busca compreender os efeitos da política nos estudos teóricos-metodológicos das pesquisas em EPT, utilizando o ciclo de políticas (Ball, 1994), pois a autora entende que esse ciclo “apresenta arenas, lugares, e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (Guimarães, 2022, p. 21). Destaca ainda que o ciclo não estabelece hierarquias, e que, sob seu olhar, o contexto da prática é o contexto mais sujeito à **recriação**. O estudo baseia-se na análise de documentos legais e trabalhos desenvolvidos no ProfEPT- IFPE, Campus Olinda, percebendo que as concepções desses trabalhos têm base marxista e, na discussão sobre formação profissional, recorrem a referências como: “Dermeval Saviani, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Dante Moura, Gabriel Grabowski, Acácia Kuenzer, Lucia Helena Lodi, Silvia Maria Manfred, Edilene Guimarães, dentre outros.” (Guimarães, 2022, p. 51).

Araújo e Hypolito (2017), no estudo sobre os sentidos produzidos nas políticas curriculares do Instituto Federal Sul rio-grandense (IFSul), utilizam o ciclo de políticas proposto por Ball (1994), com o propósito de analisar os sentidos presentes na política oficial que estão sendo construídos em nível institucional, (Araújo, Hypolito, 2017). Para os autores, o ciclo de políticas constitui um método heurístico, com enfoque na trajetória política, percebendo que ele possibilita a análise dos sentidos de forma **não**

hierárquica entre os contextos envolvidos na construção das políticas em questão.

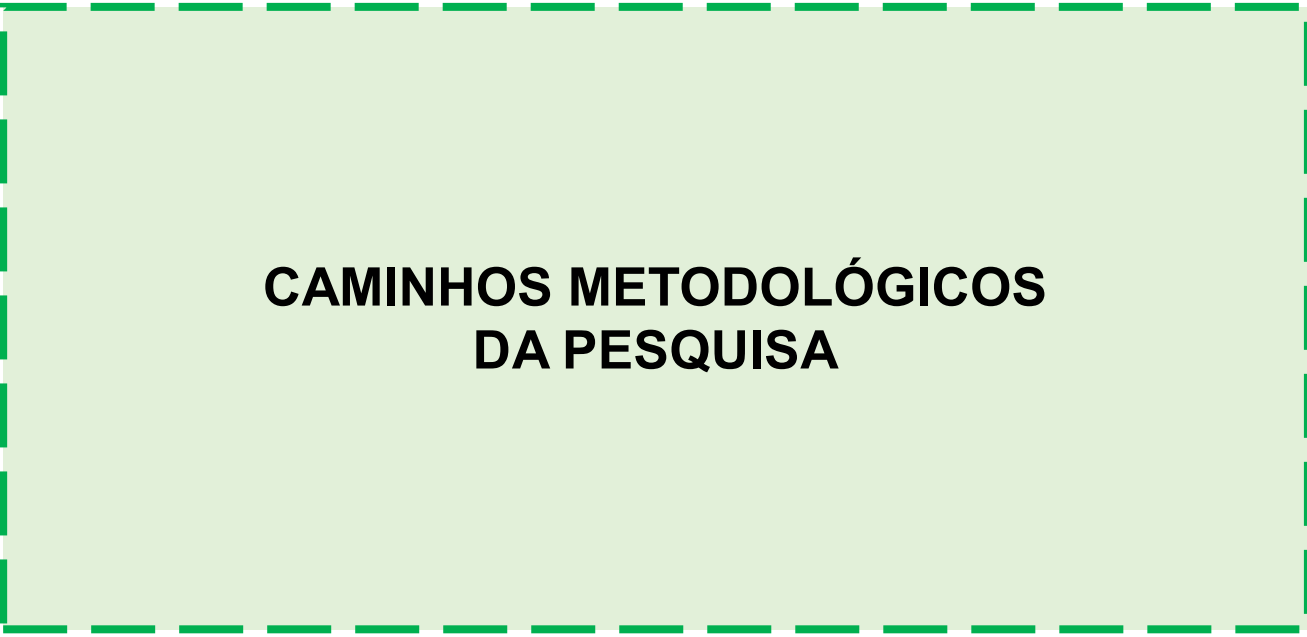
No trabalho de Lima e Gardin (2012), o ciclo de políticas é utilizado para analisar o Projeto de Alfabetização de crianças com seis e sete anos, que se tornou uma política pública no governo do RS no período de 2007- 2010. A partir de entrevistas e da análise dos materiais do projeto, os autores concentraram-se principalmente no contexto da prática, destacando que “é onde a política pode ser **reinterpretada e recriada**, e onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original” (Lima, Gardin, 2012, p.5). Os autores entendem o ciclo como não hierarquizado, nem linear entre os contextos, mostrando com sua pesquisa, que essa política sofreu modificações a partir do contexto da prática, o que evidenciou que na prática o programa não funcionou como havia sido proposto, concluindo que as políticas não são implementadas de forma direta, mas que sofrem contradições e **reinterpretações**.

Por fim, a dissertação de mestrado de Machado (2021) avalia os efeitos das políticas inclusivas intermediadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNES, nos campi do Instituto Federal do Triângulo Mineiro- IFTM, no acesso até a conclusão dos estudantes com deficiência de cursos do EMI. A pesquisa utiliza o ciclo de políticas de Ball (1994), e conclui ao final da pesquisa, que o ciclo permitiu identificar que cada contexto tem sua complexidade e que é permeado de **disputas e influências**.

Ao final dessa sistematização das principais ideias que decorreram dos textos referenciados acima, observa-se que os trabalhos abordam diversos temas relacionados as políticas públicas educacionais, mas que, em todos eles é utilizada a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994) devido à problematização que essa abordagem oferece entre os contextos, possibilitando uma análise complexa e aprofundada. Além disso, verifica-se que o ciclo, para esses autores, é algo não linear, não hierárquico, e que a política, desde suas formulações iniciais até o contexto da prática, sofre recontextualizações, reinterpretações e recriações, de acordo com os valores e entendimentos dos agentes tem de determinada política, destacando e vindo ao encontro dos autores formuladores do ciclo, de que a política não é simplesmente implementada mas é reinterpretada, recontextualizada.

Após a realização do Estado da Arte e da sistematização das contribuições de cada trabalho, a próxima seção, volta-se aos caminhos metodológicos da pesquisa, destacando o método de estudo, a produção de dados e a análise de dados que serão

desenvolvidos ao longo toda a pesquisa.



**CAMINHOS METODOLÓGICOS
DA PESQUISA**

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com base nos objetivos traçados e buscando efetivar o estudo que está sendo apresentado, construiu-se um percurso metodológico, organizando-o e identificando as etapas desenvolvidas. Assim, esta pesquisa desenhou-se para atingir os objetivos propostos, sendo o objetivo geral, analisar as concepções do currículo integrado nos documentos legais da EPT, PPC e no contexto da prática docente no Curso Técnico Integrado de Agricultura no Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/RS; especificamente buscou-se a) investigar as políticas de EPT que tratam do currículo integrado, buscando visualizar seus efeitos no documento legal do Curso- o PPC do curso Técnico Integrado de Agricultura; b) analisar as micro e macro relações entre a legislação do currículo integrado e seu desenvolvimento nas práticas docentes; c) compreender como essas políticas e o PPC influenciam o contexto da prática docente em relação ao currículo integrado no curso de Técnico Integrado de Agricultura; d) elaborar um guia de orientação como produto educacional.

Para tanto, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, considerada a mais adequada, pois buscou-se analisar as concepções do currículo integrado nos documentos legais da EPT, PPC e no contexto da prática docente no Curso Técnico Integrado de Agricultura no Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/RS. Segundo Silveira e Córdova (2009) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Silveira, Córdova, 2009, p. 31). Para Minayo (2017), a pesquisa qualitativa é de natureza diferente da pesquisa quantitativa pois esta trabalha com aspectos que se repetem e podem ser contabilizados, enquanto a primeira trabalha com a compreensão, estando “muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas” (Minayo, 2017, p.2).

Assim, ao propor analisar as concepções de currículo integrado, a partir dos objetivos da pesquisa, é válido ressaltar que tanto os participantes quanto a pesquisadora não são vistos como números ou objetos, não buscando a quantificação, mas compreendendo-os como pessoas que vivem em um mundo permeado de relações sociais, importando para a pesquisa as compreensões econômicas, sociais, políticas referentes a cada contexto e suas interrelações com as políticas públicas do

currículo integrado.

O método de pesquisa foi realizado por meio do Estudo de caso, que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 2010, p. 37). Através do estudo de caso, propôs-se analisar as concepções de currículo integrado nos documentos legais da EPT, PPC e no contexto da prática docente no Curso Técnico Integrado de Agricultura no Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/RS, possibilitando “a penetração na realidade social” (Martins, 2006, p. XI).

Nesse método, o pesquisador, a partir de seu problema de pesquisa, busca, segundo Martins (2006), descrever, compreender e interpretar um caso, que nesta pesquisa é considerado complexo e amplo, já que cada contexto é constituído de inter-relações, disputas e embates. A relevância do estudo de caso reside na análise profunda do objeto, tornando-se o método mais adequado para analisar as concepções de currículo integrado.

A produção de dados ocorreu a partir de: a) pesquisa bibliográfica, que permitiu um estudo acerca do que já foi produzido com o tema em que me proponho estudar, “que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (Fonseca, 2002, p.32). Segundo o autor, trata-se de uma pesquisa realizada em materiais já publicados, sejam eles livros, revistas, artigos científicos, websites entre outros; b) pesquisa documental, por meio da qual buscou-se estudar e analisar os documentos legais referentes a EPT e ao currículo integrado, e o documento Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agricultura Integrado, permitindo compreender os processos de formulação e interpretação das políticas públicas e os documentos que norteiam os processos formativos do curso técnico de agricultura integrado, e c) Entrevistas que possibilitaram compreender o contexto da prática das políticas públicas do currículo integrado no Curso Técnico em Agricultura Integrado.

Os convidados à participarem da pesquisa foram os professores do Ensino Médio Integrado em Agricultura da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e os professores da área técnica às quais essas disciplinas se integram. O *locus* da pesquisa foi o Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari-RS. A escolha por esses professores, bem como o PPC do curso técnico, justifica-se pelo vínculo com a formação acadêmica da pesquisadora, em Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza e a Especialização em Educação do Campo e Agroecologia.

Na pesquisa documental, foram utilizados os seguintes documentos: o Decreto nº 5.154/2004 e a Resolução CONSUP nº 28/2019, para análise dos contextos de influência e produção de textos, visualizando o currículo integrado nesses documentos; e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agricultura do IFFar Campus Jaguari/RS, analisando o contexto da produção do texto desse documento e identificando o lugar do currículo integrado nele.

Para compreender as implicações desses documentos no contexto da prática e como o currículo integrado é desenvolvido/trabalhado nesse contexto, optou-se pela realização de entrevista, uma vez que, “é um instrumento que possibilita o pesquisador um contato pessoal com os sujeitos participantes da investigação, no campo empírico, e, quando bem formulada e organizada, gera dados importantes e significativos que mobilizam responder os objetivos da pesquisa” (Ahmad, 2017, p. 93).

Nesta pesquisa, as entrevistas foram semiestruturadas, por permitir, de acordo com Ahmad (2017) a interlocução do sujeito-pesquisador com o sujeito-colaborador, possibilitando o surgimento de outros questionamentos durante a entrevista. Triviños (1987) conceitua esse tipo de entrevista como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146). Os questionamentos básicos utilizados nas entrevistas com os participantes estão disponíveis no apêndice desta pesquisa, com o objetivo de compreender as implicações dos documentos legais do currículo integrado no trabalho docente desses professores.

Como já mencionado, os convidados para a participação na pesquisa foram os professores do Ensino médio integrado em Agricultura, da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), bem como os professores da área técnica, às quais essas disciplinas se integram, tendo como *locus* da pesquisa, o Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/ RS. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP do IFFar, no dia 26 de fevereiro de 2024, com o número do CAAE 76142923.7.0000.5574.

Os convites foram encaminhados formalmente para os possíveis participantes, via e-mail institucional, um a um, para que os entrevistados não visualizassem os demais destinatários. O convite continha a contextualização, os objetivos e as

finalidades da pesquisa. Ainda foi encaminhado o documento que consta que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, garantindo assim, todas as exigências éticas, sendo o convidado/entrevistado livre para aceitar participar da pesquisa ou recusá-la, sem prejuízo algum ou penalidades para o convidado/entrevistado. Para fins de confidencialidade foram encaminhados também aos participantes das entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o Termo de Confidencialidade (TC).

Foram encaminhados oito convites, sendo que, em um primeiro momento, obtive retorno de cinco professores, quatro aceitando participar da pesquisa e um recusando-a⁷. Em um segundo momento, dos quatro professores aceitantes, foram três entrevistas semiestruturadas efetivadas⁸, duas de forma presencial no campus Jaguari/RS e uma realizada através do *Google meet*⁹. As entrevistas tiveram duração de 24 minutos; 28 minutos e 30 segundos e 34 minutos e 39 segundos respectivamente, e foram realizadas entre os meses de abril e maio de 2024.

Após a realização das entrevistas, as gravações foram transcritas e enviadas individualmente aos entrevistados para aprovação. Caso o entrevistado sentisse necessidade de retirar ou inserir “partes” da entrevista, a pesquisadora realizaria as alterações solicitadas. Assim, as transcrições foram ajustadas pelos entrevistados, e em seguida aprovadas, permitindo dar início as análises.

A pesquisadora se compromete e garante que nenhuma informação referente a identidade dos entrevistados será divulgada, sob qualquer circunstância, sendo assim, as informações serão utilizadas unicamente e exclusivamente para este projeto e para a produção de artigos científicos, sendo divulgadas apenas de forma anônima, sendo mantidas sob a responsabilidade da autora. O material físico ficará sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, armazenado em local seguro, por um período de cinco anos, após esse período, serão descartadas pela técnica de trituração. As gravações de áudio e transcrições serão armazenados em mídia digital removível (Pen Drive) pelo mesmo período e, posteriormente serão excluídas permanentemente.

⁷ A recusa foi devido o professor ter sido contratado muito recentemente, (em relação ao período do convite), com alguns meses de atuação no Ensino Médio Integrado. Assim, relatou que não poderia contribuir significativamente com a pesquisa, pois era seu primeiro contato com a EBTNM e com o currículo integrado.

⁸ Um participante após o aceite não retornou mais os e-mails, entendendo assim, o seu não mais interesse em colaboração na pesquisa.

⁹ Realizada através do Google meet, pois aconteceu no período de enchentes no Rio Grande do Sul.

É importante sinalizar que, apesar do comprometimento da pesquisadora com o sigilo dos entrevistados, não é possível garantir o pleno anonimato, visto que se trata de entrevistas semiestruturadas com uma população restrita (professores que atuam no curso de Agricultura Integrado, na área da Ciências da Natureza e professores da área técnica às quais essas disciplinas se integram), e por se tratar de um *locus* em específico, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Jaguari/RS. Contudo, ressalto que, por parte da pesquisadora, nenhum dado referente à identidade dos entrevistados será divulgado ou publicizado.

A análise de dados ocorreu de duas maneiras: Inicialmente, para os documentos legais que tratam do currículo integrado, como o Decreto, Resolução e o PPC do curso, utilizou-se a análise documental, entendida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 2016, p.51). Para tanto, na análise desses documentos foram adotadas algumas questões orientadoras, seguindo recomendações de Mainardes (2006) sobre como os contextos pertencentes a abordagem do ciclo de políticas podem ser explorados nas pesquisas.

Visando atender aos objetivos referentes ao contexto de influência, no caso do Decreto nº 5.154/2004, foram formuladas as seguintes questões: *Quais as influências que estavam envolvidas na formulação do Decreto nº 5.154/2004? Houve influências nacionais/locais e/ou globais/internacionais na formulação desse documento? Por que elas emergiram em 2004? Que grupos exerceram influências nessa produção?*

Para análise do contexto de produção de texto do Decreto nº 5.154 e da Resolução CONSUP nº 28/2019 também foram utilizadas questões orientadoras, como: *Quando foi construído o texto desse Decreto/ Resolução? Que grupos manifestaram interesses em produzi-lo? Que grupos participaram da construção desses textos? Como o currículo integrado é visto? O texto do documento é acessível e compreensível?*

No caso do PPC do Curso Técnico Integrado de Agricultura, que orienta os processos formativos do curso, também foram utilizados questionamentos relacionados ao contexto da produção de texto: *Quando foi construído o texto do PPC? Que grupos manifestaram interesse em produzi-lo? Que grupos participaram da construção desse texto? Como o currículo integrado é visto neste PPC? O texto do documento é acessível e compreensível?*

Quadro 1- Questões orientadoras dos documentos analisados.

<p>DECRETO Nº 5.154/2004</p>	<p>QUESTÕES CONTEXTO DA INFLUÊNCIA:</p> <ul style="list-style-type: none">-Quais as influências que estavam envolvidas na formulação do Decreto nº 5.154/2004?-Houve influências nacionais/locais e/ou globais/internacionais na formulação desse documento?- Por que elas emergiram em 2004?- Que grupos exerceram influências nessa produção? <p>QUESTÕES CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO:</p> <ul style="list-style-type: none">-Quando foi construído o texto desse Decreto?- Que grupos manifestaram interesses em produzi-lo?-Que grupos participaram da construção desses textos?- Como o currículo integrado é visto?-O texto do documento é acessível e compreensível?
<p>RESOLUÇÃO CONSUP Nº 28/2019</p>	<p>QUESTÕES CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO:</p> <ul style="list-style-type: none">-Quando foi construído o texto dessa Resolução?-Que grupos manifestaram interesses em produzi-lo?-Que grupos participaram da construção desse texto?-Como o currículo integrado é visto?-O texto do documento é acessível e compreensível?
<p>PPC DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE AGRICULTURA</p>	<p>QUESTÕES CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO:</p> <ul style="list-style-type: none">-Quando foi construído o texto do PPC?-Que grupos manifestaram interesse em produzi-lo?-Que grupos participaram da construção desse texto?

	<p>-Como o currículo integrado é visto neste PPC?</p> <p>-O texto do documento é acessível e compreensível?</p>
--	---

Elaborado pela autora (2024)

Para análise do contexto da prática foram utilizadas as entrevistas semiestruturada, abordando questões referentes ao trabalho docente no Ensino Médio Integrado em Agricultura e a forma como os professores visualizam e compreendem o currículo integrado em sua atuação. As questões estão organizadas no apêndice desta pesquisa.

No entanto, para compreensão das entrevistas semiestruturadas, foi adotada a Análise do Discurso, sob inspiração nos estudos foucautianos, buscando entender as concepções de currículo integrado dos professores a partir de seus discursos, considerando como esses sujeitos foram construídos historicamente para serem o que são hoje, e terem essas concepções¹⁰.

Nesse sentido, Fairclough (2001) destaca a relevância dos estudos de Foucault “para uma teoria social do discurso em áreas como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e o funcionamento do discurso na mudança social” (Fairclough, 2001, p. 62). O autor considera que

A análise de discurso diz respeito não à especificidade da frases que são possíveis ou gramaticais, mas à especificação sociohistoricamente variável de formações discursivas (algumas vezes referidas como discursos),

¹⁰ Saliento que será garantido a confidencialidade em qualquer circunstância das identidades dos entrevistados. A realização das entrevistas foram organizadas previamente, de acordo com a disponibilidade do participante, sendo que ele poderia interromper a entrevista a qualquer momento, recusar-se a responder, ou continuar em outro momento, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo para o entrevistado.

Assim, os riscos para os participantes nesta pesquisa foram considerados mínimos por envolver apenas a participação na entrevista. Os possíveis riscos que poderiam ocorrer estão relacionados ao tempo despendido para participar da entrevista, ao desconforto em responder alguma pergunta, a insegurança quanto à resposta que melhor reflita a sua opinião diante de suas percepções, constrangimento emocional, pois, na oportunidade, fizeram reflexões sobre suas vivências e trajetória de vida profissional. Caso isso ocorresse, o entrevistado poderia a qualquer momento solicitar a interrupção da entrevista ou continuar em um outro momento. Casos mais intensos o entrevistado seria encaminhado para o Serviço Público de Saúde brasileiro com acompanhamento do pesquisador responsável. Vale destacar que durante as entrevistas nenhum dos entrevistados solicitaram interrupção ou descontinuidade das entrevistas. Destaco que a participação voluntária dos participantes nesta pesquisa foi fundamental para as contribuições científicas que foram/serão produzidas. Serão gerados conhecimentos importantes sobre o contexto do trabalho docente dos professores no Curso Técnico Integrado de Agricultura no Instituto Federal Farroupilha *Campus* Jaguari/RS, contribuindo para a Educação Profissional e Tecnológica, permitindo uma análise ampla e completa sobre as políticas públicas do currículo integrado.

sistemas de regras que tornam possível a ocorrência de certos enunciados, e não de outros, em determinados tempos, lugares e localizações institucionais (Fairclough, 2001, p. 62).

Por essas considerações, que Foucault (2014), aborda em seus estudos que “[...] toda a sociedade a produção de discursos é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos [...]” (Foucault, 2014, p.8).

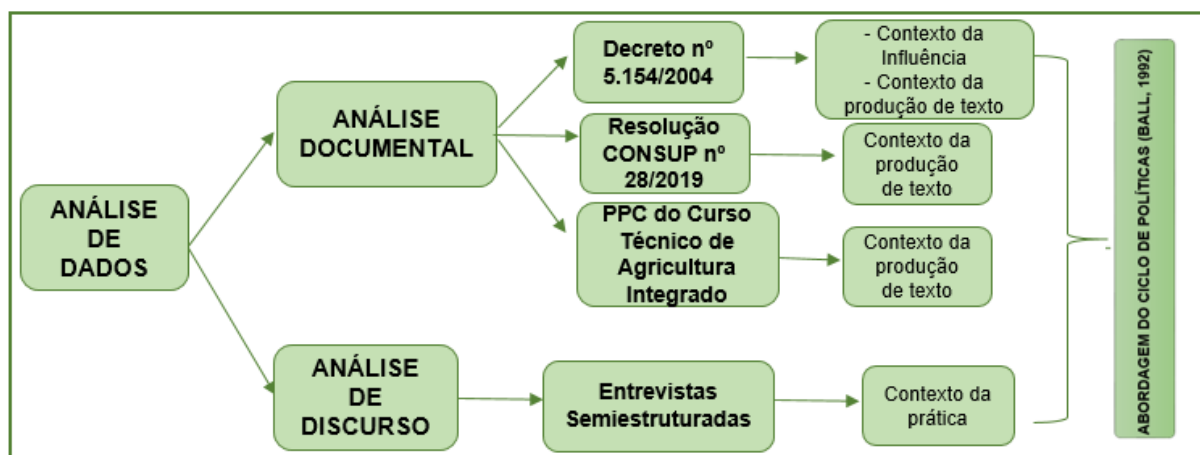
A Análise do Discurso foi escolhida para compor o campo analítico das entrevistas nessa pesquisa também por considerar relevante refletir que os professores que participaram da pesquisa são formados por discursos que os produziram, produzindo suas subjetividades e a forma como entendem o currículo integrado por exemplo. Nesse sentido, é interessante considerar que a partir dos estudos foucaultianos;

A palavra, o discurso, enfim, as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas para ele [Foucault] têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações: jamais fogem as relações de poder. Palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação. (Fischer, 2020, p.100).

Cabe considerar que a Análise do Discurso possibilita dialogar com a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992), proposta para esta pesquisa, especialmente por conta dos contextos de influência, produção de texto e contexto da prática. Mainardes (2006), através de seus estudos em Ball, traz contribuições foucaultianas para dizer que as políticas podem se tornar regimes de verdade, e que no contexto da prática (que é analisada nas entrevistas) “os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas que uns são mais dominantes que outros” (Mainardes 2006, p.54). Além disso, esse contexto está sempre envolvido em um processo histórico de interesses e poder, produzindo verdades de um certo tempo histórico, por isso também que a Análise do Discurso com inspiração foucautiana torna-se apropriada para esta pesquisa.

A seguir, apresenta-se um desenho metodológico da análise de dados da pesquisa para melhor compreensão.

Figura 3- Desenho metodológico da análise de dados



Elaborado pela autora (2024)

No próximo capítulo, apresenta-se a análise documental dos dados produzidos nesta pesquisa, iniciando pela discussão e análise do contexto de influência e produção de texto do Decreto nº 5.154/2004; em seguida, a análise do contexto de produção de texto da Resolução CONSUP nº 28/2019 e do PPC do Curso Técnico de Agricultura Integrado; por fim, serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas no contexto da prática docente.

ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

**ANÁLISE DE DADOS
DECRETO Nº 5.154/2004**

Regulamenta o § 2º 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

Decreto nº 5.154/2004 - O contexto da Influência

Nesta seção, busco analisar o Decreto nº 5.154/2004, a partir da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e colaboradores (1992). Especificamente para esse momento, analiso o contexto da influência presente no processo de formulação dessa política, que possibilitou o processo de integração do Ensino Médio à Educação Profissional.

O contexto da influência é “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51). Assim, esse contexto caracteriza-se por disputas e embates em torno do tipo de educação que se deseja, e de como ela inicialmente se constitui, pois,

Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos (Lopes e Macedo, 2011, p. 256).

Para tanto, visando alcançar o objetivo desta pesquisa, de analisar as concepções do currículo integrado nos documentos legais da EPT, inicio a investigação com o Decreto nº 5.154/2004, tomando por base as problematizações elaboradas para este contexto, quais sejam: *Quais as influências que estavam envolvidas na formulação do Decreto nº 5.154/2004? Houve influências nacionais/locais e/ou globais/internacionais nas formulações desse documento? Por que emergiram em 2004? Que grupos exerceram influências nessas produções?*

Destaco que a “análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos” (Mainardes, Ferreira, Tello, 2011, p. 157), e é esse movimento que procuro realizar neste estudo.

Inicialmente, o referido decreto já se insere em um processo de disputa em sua formulação, entre aqueles que lutavam pela integração do Ensino Médio à Educação Profissional e aqueles que lutavam pela permanência do Decreto nº 2.208/97, “tanto por seu caráter jurídico, mas especialmente, por seu sentido político” (Ramos, 2014, p. 66). O Decreto 5.154 só foi promulgado após intensas lutas pela revogação do

2.208, por isso a necessidade de trazê-lo aqui. Para conhecimento, este último decreto trouxe reformas para o Ensino Médio, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1º de Janeiro de 1995 a 1º de Janeiro de 2003). Neste decreto “A educação profissional de nível técnico **teve organização curricular própria e independente do ensino médio**, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Decreto nº 2.208/97, art. 5º, grifo meu).

Assim, o decreto “vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 25), sendo financiadas por organizações como o Banco Mundial - BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

O movimento pela formulação de um novo decreto (que mais tarde receberia o número 5.154), inicia-se no momento em que a LDB 9.394/96 é aprovada, prevalecendo sobre uma proposta alternativa de LDB que, segundo Ramos (2014), incorporava as principais reivindicações de educadores progressistas, entre elas, a politecnia. Assim, a LDB de 1996, permite uma série de reformas, entre elas, a reforma através do decreto 2.208/97. A partir desse momento, toda a luta progressista que começa “nas lutas sociais dos anos 1980” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005), e que havia se concentrado na disputa por uma LDB (consequentemente derrotada pela LDB vigente), passou a direcionar-se para a mobilização da revogação do referido decreto.

No final de 2002, com a mudança no cenário político decorrente da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, (empossado em 1º de janeiro de 2003), cuja trajetória, segundo Bezerra (2013) “se fez pela luta sindical e cujo projeto de governo condensava históricas reivindicações populares” (Bezerra, 2013, p. 34) e que, portanto, “tinha o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto nº 2.208/97” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 27), a mobilização se intensificou, resultando na efetiva revogação do decreto, se materializando em 23 de julho de 2004.

Nesse período inicial, no ano de 2003, segundo Ramos (2014), a equipe que assumiu o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica-SEMTEC dispôs-se a reconstruir a política pública da Educação Profissional e Tecnológica, sendo documentos gerados, o *Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica* (SEMTEC/MEC, 2003). Nessa mobilização, tanto a

sociedade civil quanto órgãos do governo comprometidos com a mudança da educação profissional participaram ativamente. Realizou-se, nesse contexto, “o Fórum Nacional de Educação Profissional, reunindo os diversos ministérios, a rede federal de educação tecnológica, as centrais sindicais, o sistema empresarial, dentre outros” (Ramos, 2014, p. 69).

Outros dois seminários foram promovidos também sob a gestão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica- SEMTEC, e que teve grande impacto, o Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política, no ano de 2003, no qual participaram o Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores e entidades científicas; e, na sequência, foi realizado o Seminário Nacional de Educação Profissional- Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, onde contou com cerca de 1.500 pessoas. A partir desses debates, elaborou-se o documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”¹¹.

É notável que, nesses encontros, diversas influências estiveram presentes, desde governo federal, sociedade civil, secretarias e pesquisadores, destacando também os pesquisadores e autores Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta¹², fortes influências na defesa da integração do Ensino Médio ao Ensino Profissional, buscando a formação humana e integral, e que se colocaram como participantes de todo esse processo, assessorando também na realização dos seminários. Além disso, Ciavatta e Frigotto atuaram como consultores da SEMTEC, e como colaboradores na elaboração do “Documento à Sociedade”¹³ e da minuta que, posteriormente resultaria no Decreto nº 5.154/2004.

Entretanto, o processo de formulação do decreto não ocorreu de forma

¹¹ Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pp.pdf>.

¹² São professores e pesquisadores com um vasto conhecimento sobre EPT e autores de vários livros, capítulos e artigos na área.

Marise Ramos é graduada em química, possui mestrado e doutorado em Educação e Pós-Doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional, tendo experiências em Educação Profissional Integrada ao Ensino médio, ensino médio, ensino técnico, reformas educacionais e outros.

Gaudêncio Frigotto é graduado e bacharel em Filosofia, graduação em Pedagogia, possui mestrado em Administração de sistemas educacionais, doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, tendo experiências em educação e trabalho, educação básica e educação técnica e profissional na perspectiva da politécnica, entre outros.

Maria Ciavatta é graduada em Filosofia e em Letras Clássicas, possui mestrado e doutorado em Educação e pós-doutorado em Sociologia do Trabalho, tendo experiências em educação profissional técnica e tecnológica, formação integrada, ensino médio, relação trabalho-educação, entre outros.

¹³ O documento foi publicado em 9 de fevereiro de 2004, e “visa prestar contas à sociedade sobre as sugestões das instituições participantes da reunião de 18 de dezembro de 2003 e outras sugestões anteriores à reunião, sobre a revogação do Decreto nº 2.208/97 e sobre a minuta do novo decreto relativo ao Ensino Médio em sua relação com a Educação Profissional” (SEMTEC/MEC, 2003, p.1).

tranquila. Houve inúmeras influências, interesses e conflitos de diversos segmentos da sociedade, assim, o contexto da influência na elaboração do Decreto foi marcado por disputas, embates entre pessoas, entre poderes, que segundo Frigotto, Ciavatta, e Ramos (2005), tinham posições teóricas e políticas diferentes, que foram sinalizadas desde o início do processo.

A partir dos seminários, iniciou-se a elaboração de uma minuta que, segundo Ramos (2014), teve pelo menos quatro versões, as quais, foram submetidas à discussões, envolvendo o governo, as instituições da sociedade, especialistas, parlamento, setor jurídico, e Conselho Nacional de Educação.

Das 30 contribuições que foram enviadas a SEMTEC/MEC, identificando os posicionamentos dos atores presentes nos seminários, sendo o produto final o Documento à Sociedade, consultadas e elaboradas por Ciavatta e Frigotto e revisto pela equipe da Diretoria de Ensino Médio da SEMTEC, é possível identificar três posições em disputa:

1 - Uma primeira posição expressa em três documentos defende a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto nº 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei nº 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior.

2 - Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto nº 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas.

3 - Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da ideia da revogação do Decreto nº 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto. Estes documentos, de abrangência e conteúdo diversos, como já apontamos, oferecem suas sugestões de supressão, melhoria e acréscimos para novo Decreto (MEC/SEMTEC, 2003, p.5).

Como identificado, havia forças contrárias à formulação de um novo Decreto, inclusive, “algumas entidades representantes de setores públicos se uniram a setores privados” (Ramos, 2014, p. 72), destacando dentre esses setores públicos, membros do Conselho de Diretores dos Centros Federais de Educação e Tecnologia- CONSEFET e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação- CONSED, e do setor privado cita-se o SENAI (Ramos, 2014). Apesar disso, com apoio e posicionamento da SEMTEC/MEC e da sociedade, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004. Este último foi aprovado após sucessivas versões de minutas, até receber o número 5.154.

O Decreto nº 5.154/2004 buscou:

- a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais;
- b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos;
- c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores;
- d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, como prevê o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos;
- e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional (Ramos, 2014, p. 73-74).

Porém, o que foi visto como uma vitória da luta progressista, transformou-se, após a promulgação do Decreto, em uma situação distinta. Houve o anúncio do Programa Escola de Fábrica como modelo de aprendizagem profissional; com a reestruturação do MEC, que colocou o ensino médio sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, separando-o da política da Educação Profissional (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005).

Além disso, o CNE redigiu e o Ministro da Educação homologou, dois documentos: o Parecer nº 39/2004 (da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) e a Resolução nº 01/2005 (que atualizaram as diretrizes curriculares nacionais vigentes). Essas diretrizes mantiveram as mesmas concepções do decreto revogado, como a oferta da EP e do Ensino Médio como independentes¹⁴. Ademais, “o parecer considera os cursos do Ensino Médio e os da Educação Profissional de nível técnico são de naturezas diversas” (Ramos, 2014, p. 77).

Os autores destacam que, com essas mudanças, ficou evidente que a política de integração não seria prioridade, e que as discussões realizadas não se tornaram hegemônicas. Assim, o conteúdo do Decreto de 2004 acabou reduzido e, ainda, “o relator [do parecer] por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto nº 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que estava em sua origem” (Ramos, 2014, p. 77).

A partir da segunda metade do governo Lula, algumas mudanças foram feitas

¹⁴ O decreto nº 5.154/2004 propunha um curso único, com matrículas e conclusões únicas (Frigotto, *et al*, 2005).

em relação à Educação Profissional. Nesse contexto, a SETEC exerceu papel importante ao publicar “o Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, cujo conteúdo orienta os sistemas de ensino no desenvolvimento dessa política, com base no princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura” (Ramos, 2014, p. 78). Vale destacar que esse documento foi escrito por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos.

Além disso, houve mudanças no sentido da incorporação dos termos do Decreto na LDB/96; e da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. (Ramos, 2014). Também vale destacar que, nesse período de governo, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definidos como “Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Ramos, 2014, p. 79).

Frente ao exposto, o novo decreto foi muito significativo ao possibilitar a integração, no entanto, como visto, ele não esteve isento das inúmeras disputas e embates, provocados por influências ideológicas, teóricas e ainda políticas, entre aqueles que defendiam a integração, possibilitando a formação humana, a politecnia, e aqueles que buscavam a permanência do decreto anterior, que mantinha a Educação Profissional independente da Educação Básica, especificamente do Ensino Médio, acentuando ainda mais o dualismo histórico da educação.

Apesar da aprovação do decreto, que trouxe mudanças na Educação Profissional, pesquisadores apontam que o conteúdo final do Decreto nº 5.154/2004 “sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 52), assim “como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia” (Lopes e Macedo, 2011, p.256). Percebe-se que o currículo integrado e todo seu processo estão inseridos em um espaço de disputa de poder, no qual os rumos e as finalidades sociais da EPT estão em jogo. Inclusive um poder ao qual os defensores do EMI querem se apoderar também, como é citado acima pelas autoras Lopes e Macedo.

Para tanto, em todo o processo de formulação e constituição do decreto, percebo que o sentido da integração e de seu propósito e, conseqüentemente, a dificuldade de se construir o currículo integrado, como destacado por autores como Pacheco (2020), Ramos (2005) entre outros, já se inicia em um contexto macro, por todas as questões apontadas pelos autores citados, relacionados à dificuldade e à resistência (mas necessária) frente ao sistema hegemônico, no qual, por mais que mudanças fossem realizadas, persistiram, por meio de grupos de influências em nível nacional, aspectos conservadores da educação, atrelados ao processo produtivo.

Buscando um desfecho, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que “ou interpretamos o decreto como um ganho político, e também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado”. (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 27). Nesse sentido, “resta saber se, nessas instituições e nas redes estaduais, a concepção desses cursos irá ou não na perspectiva da educação tecnológica vinculada aos princípios científicos da produção social ou retomam a ideologia de formar para o mercado de trabalho” (Ramos, 2014, p. 83).

Trazendo as problematizações iniciais que possibilitaram as investigações, e buscando responder às questões propostas para análise, destaco que o Decreto nº 5.154/2004 emergiu nesse período, frente à mobilização de forças progressistas, na tentativa de exercer seu poder e “restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas, quanto uma necessidade do país” (Ramos, 2014, p.66). Ressalto ainda que estávamos em um período de eleição de um governo que estava comprometido com essas lutas (mas que não o fez plenamente segundo estudos de Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005).

Muitas influências estiveram presentes nas discussões que envolveram o Decreto vigente, desde sociedade civil à esfera política, marcadas por disputas ideológicas, teóricas e políticas, por se tratar de um processo que permitiu a manifestação desses grupos. Destaco também, a forte influência do Conselho Nacional de Educação, que manteve concepções presentes no Decreto nº 2.208/97, por meio do Parecer nº 39/2004 (o qual será discutido na próxima seção), contrariando o que Decreto nº 5.154/2004 propunha, e preservando os interesses das forças conservadoras.

As influências investigadas nos estudos, as quais, compreendo como nacionais

(as influências que lutam pela revogação do Decreto nº 2.208/97 e pela constituição de um novo) porém, não descarto que indiretamente forças internacionais estejam implicadas nesses processos, visto que se permitiu a manutenção de concepções do antigo decreto, este, que tinha fortes influências do BID e do Banco Mundial.

Percebo que o Decreto nº 5.154/2004 esteve inserido em um contexto de intensas disputas e embates, alimentados por inúmeras influências com teorias políticas e perspectivas diferentes em relação a EPT integrada ao Ensino Médio, destacando influências conservadoras atrelada a concepção de EPT ao atendimento das necessidades do mercado. O Decreto é um marco na luta pela integração, originalmente concebido como um grande potencial para viabilizar a formação integrada, mas que acabou sendo reduzido a caprichos e ao poder conservador, por quem detinha o maior poder naquele momento.

Diante dessas análises, que permitiram identificar o contexto da influência presente na formulação do Decreto nº 5.154, no próximo tópico dedico analisar o contexto de produção de texto do referido decreto, buscando identificar, por meio de questões orientadoras, como esse texto foi constituído, com participação de quais atores e qual a compreensão de Educação Profissional que nele se expressa, considerando que as influências em sua formulação foram diversas.

Decreto nº 5.154/2004- O contexto da produção de texto

Nesta seção, busco analisar o texto do Decreto nº 5.154/2004, através do contexto da produção de texto de Ball e colaboradores (1992), onde “os textos políticos, portanto, representam a política [...] os textos políticos são o resultado de disputas e acordos [...] Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (Mainardes, 2006, p. 52). Assim como “[...] as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade” (Lopes e Macedo, 2011, p. 257).

É possível perceber na seção anterior, que tratou do contexto da influência, a complexidade nos processos de formulação e elaboração do Decreto nº 5.154/2004, e suas inúmeras disputas, para que após sucessivas versões da minuta elaborada, o referido decreto pudesse entrar em vigor.

Para realizar a análise da produção desse texto, a partir de estudos da abordagem do ciclo de políticas, alguns questionamentos balizaram essa pesquisa: *Quando foi construído o texto desse Decreto? Que grupos manifestaram interesses em produzi-lo? Que grupos participaram da construção desses textos? Como o currículo integrado é visto? O texto do documento é acessível e compreensível?*

Inicialmente considero que o texto foi sendo construído a partir de 2003, logo em que a minuta do Decreto foi sendo elaborada, que de acordo com Ramos (2005) no período de setembro de 2003 a abril de 2004, para que assim ganhasse o número 5.154. As inúmeras versões da minuta foram sendo construídas conjuntamente, participando membros do Governo, instituições da sociedade, especialistas, parlamento, setor jurídico e Conselho Nacional da Educação, então “o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas da sociedade, nos estados, nas escolas” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p.26-27).

Assim, “partilhando da tese de que a democracia se constrói dentro de forças e interesses divergentes, e que, portanto, como já assinalamos pressupõe o diálogo como estratégia da política e reconhecimento destes diferentes interesses na sociedade [...]” (MEC/SEMTEC, 2003, p. 3) foi sendo elaborada as minutas que seriam anexadas ao texto do Decreto de 2004. Vale destacar que na procura por identificar

os participantes na construção desses textos, uma referência dos estudos sobre EPT, e que colaborou na elaboração da escrita da minuta final foi a pesquisadora Marise Ramos.

Observo que foi uma construção a partir de muitas discussões, disputas, embates entre grupos (com seus interesses), como pôde ser visualizado no contexto da influência na seção anterior. Porém, como analisado anteriormente, essas disputas fizeram com que o conteúdo do Decreto fosse segundo Ramos (2014) reduzido e que de acordo com Bezerra (2013, p.52) “isso nos permite dizer que a dualidade histórica entre formação geral e formação técnica não foi resolvida com o decreto em tela”, destacando os impactos de documentos que se sucederam ao decreto, como o Parecer CNE/CEB 39/2004 e a Resolução nº 01/2005, as quais serão tratadas no transcorrer dessa seção.

Para via de conhecimento, o decreto entra em vigor em 23 de julho de 2004 e no dia 26 de julho de 2004 é publicado no Diário Oficial da União. Abaixo segue uma imagem oficial do decreto no Diário.

Imagem 2: Decreto nº 5.154/2004 no Diário Oficial da União



18

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 142, segunda-feira, 26 de julho de 2004

Art. 230. As inscrições de campos de produção de sementes da safra 2003/2004, efetuadas até 31 de dezembro de 2003, obedecerão às disposições vigentes até a data da publicação deste Regulamento.

Art. 231. Ficam convalidadas todas as atividades iniciadas até a data de vigência deste Regulamento.

Art. 232. As sementes ou as mudas denominadas na forma do art. 30 deste Regulamento poderão ser comercializadas com a designação de: semente fiscalizada ou muda fiscalizada, por um período de até dois anos, contado a partir da publicação da Lei nº 10.711, de 2003.

Art. 233. O Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento elaborará o regimento interno das Comissões de Sementes e Mudas no prazo de cento e oitenta dias, a contar da data da publicação deste Regulamento.

Art. 234. O Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento poderá criar, quando necessário, comissões técnicas de caráter consultivo para assessoramento nos assuntos pertinentes ao SNSM.

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

D E C R E T A :

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, 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.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzirão à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

DECRETO DE 23 DE JULHO DE 2004

Convoca a Primeira Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

D E C R E T A :

Art. 1º Fica convocada a Primeira Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a realizar-se de 11 a 13 de maio de 2005, sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República e do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com o objetivo da construção do Plano Nacional de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial.

Art. 2º A Primeira Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial terá o tema "Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial", com os seguintes subtemas:

I - reflexo sobre a realidade brasileira, do ponto de vista da sociedade e da estrutura do Estado, considerando os mecanismos de reprodução da discriminação, do racismo e das desigualdades raciais;

II - avaliação das ações e políticas públicas desenvolvidas para a promoção da igualdade racial nas três instâncias de governo: municipal, estadual e federal, bem como nos compromissos internacionais objeto de acordos, tratados e convênios, formalmente assumidos pela República Federativa do Brasil; e

III - proposição de diretrizes para a política nacional de promoção da igualdade racial e étnica, considerando as perspectivas de gênero, cultura e religião.

Art. 3º A Primeira Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial será presidida pelo titular da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República ou, na sua ausência ou impedimento eventual, pelo Secretário-Adjunto daquela Secretaria.

Art. 4º O Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial expedirá, mediante portaria, o regimento interno da Primeira Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Parágrafo único. O regimento interno disporá sobre a organização e funcionamento da Primeira Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, inclusive sobre o processo democrático de escolha de seus delegados.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
José Dirceu de Oliveira e Silva

Presidência da República

DESPACHOS DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

MENSAGEM

Nº 435, de 23 de julho de 2004. Restrição ao Congresso Nacional de autorizações do projeto de lei que, sancionado, se transforma na Lei nº 10.924, de 23 de julho de 2004.

Nº 436 e 437, de 23 de julho de 2004. Encaminhamento à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal, respectivamente, do relatório contendo os novos limites que caberão àquelas Casas, os respectivos parâmetros e memória de cálculos das receitas e despesas.

Nº 438, de 23 de julho de 2004. Encaminhamento ao Supremo Tribunal Federal do relatório contendo os novos limites que caberão àquela Corte, os respectivos parâmetros e memória de cálculos das receitas e despesas.

Nº 439, de 23 de julho de 2004. Encaminhamento à Procuradoria-Geral da República do relatório contendo os novos limites que caberão àquela Órgão, os respectivos parâmetros e memória de cálculos das receitas e despesas.

Nº 440, de 23 de julho de 2004. Encaminhamento ao Congresso Nacional do Relatório de Avaliação de Receitas e Despesas, referente ao terceiro bimestre de 2004, destinado a Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização.

Nº 441, de 23 de julho de 2004. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto da Medida Provisória nº 201, de 23 de julho de 2004.

Nº 442, de 23 de julho de 2004. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto da Medida Provisória nº 202, de 23 de julho de 2004.

Nº 443, de 23 de julho de 2004.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei de Conversão nº 40, de 2004 (MP nº 183/04), que "Reduz as alíquotas do PIS/PASEP e da COFINS incidentes na importação e na comercialização do mercado interno de fertilizantes e defensivos agropecuários e dá outras providências".

Oviedo, o Ministério da Fazenda manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

Inciso VIII do art. 1º

"Art. 1º

VIII - razões balanceadas, concentrados e suplementos minerais utilizados na alimentação animal e em suas matérias-primas, registrados no Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento, e constantes do Capítulo 23, excetuadas as posições 23.09.10.00 e 23.09.90.30, e dos Capítulos 25, 28 e 29 da Tabela de Incidência do Imposto sobre Produtos Industrializados - TIPI, aprovada pelo Decreto nº 4.542, de 26 de dezembro de 2002.

Fonte: Diário Oficial da União, 2004, p. 18.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=26/07/2004>

O Decreto nº 5.154/2004 regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Assim, "A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio" (Brasil, 2004, art. 4º);

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Brasil, 2004, art.4º. inciso 1º, grifos meus).

Com isso, esse Decreto estabelece a possibilidade da integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, por meio da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que pode ser oferecida de forma integrada, concomitante e subsequente. Na forma integrada percebe-se no texto que o Ensino Médio contará com uma matrícula única, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 propunha.

Porém sinalizo que o processo do Decreto (5.154/2004) não acaba quando esse entra em vigor. Por isso, é necessário que se traga o Parecer CNE/CBE nº 39/2004 e a Resolução nº 01/2005 pois dão seguimento a essa possibilidade (ou não) de integração. O referido Parecer trata da aplicação do decreto de 2004 e a Resolução trata das atualizações das diretrizes curriculares vigentes. Trago esses documentos por que “quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a outra [...]” (Ball, 1994; Taylor, 1997 apud Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 431). É isso que acontece entre o Decreto e esses outros dois documentos.

Adentrando nesse processo, de acordo com os estudos de Ramos (2014) quando se solicita ao Conselho Nacional de Educação- CNE para que haja a adequação das diretrizes curriculares nacionais referente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (por que as que estavam vigentes não permitiam a integração), o texto do parecer traz que “para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção” (Brasil, MEC, 2004, p. 5) porém, “se era uma nova e atual concepção político-pedagógica que se exigia, não se poderia manter as mesmas diretrizes definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica vigentes” (Ramos, 2014, p. 76). E o parecer mostra que, ao invés de propor novas diretrizes “torna-se necessário apenas atualizar essas diretrizes às disposições

do Decreto nº 5.154/2004” (Brasil, MEC, 2004, p. 4) ocorrendo isso através da Resolução nº 01/2005. Porém, mais contradições vem nos textos desses processos, quando na Resolução descreve as formas como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderia se articular (colocando nas diretrizes) mas não revoga o parágrafo 2º dessas diretrizes (Ramos, 2014). Esse parágrafo diz que: “§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por **articulação** com a educação profissional, mantida **a independência entre os cursos**¹⁵” (Brasil, MEC, 1998, p. 6, grifos meus). Ou seja, no texto do Decreto traz a integração, mas nas diretrizes traz a integração e a independência, que não são sinônimos, fazendo concluir que uma contradiz a outra. Assim “na hipótese de não ter sido um descuido do relator [do parecer] haveria, certamente, o propósito de se manter o princípio da independência dos cursos que se tentou superar com o novo Decreto” (Ramos, 2014, p. 77), haja visto também o contexto da influência que esses processos envolvem.

Além disso, Ramos (2014) nos seus estudos sobre a historicidade da EPT, relata-se que no parecer “a Educação Profissional Técnica de nível médio deveria ser oferecida **simultaneamente** e ao longo do Ensino Médio” e acrescenta “a proposta de integração distingue-se de simultaneidade” (Ramos, 2014, p. 76, grifo meu). Ao procurar no texto do parecer, o qual aparece inúmeras vezes (simultaneamente, simultâneo) o documento traz;

Assim, na **forma integrada**, atendidas essas finalidades e diretrizes, de forma complementar e **articulada**, conforme o planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino, será oferecida, **simultaneamente** e ao longo do Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cumprindo todas as finalidades e diretrizes definidas para esta, conforme as exigências dos perfis profissionais de conclusão traçados pelas próprias escolas, em obediência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e/ou para a Educação de Jovens e Adultos, bem como para a Educação Profissional Técnica de nível Médio (Brasil, MEC, 2004, p. 76, grifos meus).

Busca a integração, de forma articulada, mas atendendo as diretrizes atualizadas, que são aquelas mesmas tratadas anteriormente e que se contradizem, trazendo ora a integração ora a independência dos cursos. Buscando o significado de simultaneamente e integração, concordando que não são sinônimos, encontra-se por simultâneo: “que se realiza ao mesmo tempo que outra coisa; **concomitante**” e na procura por integração “ Incorporação; ação de incorporar, **de unir os elementos num só grupo**”, ou pelas palavras de Ciavatta (2005) na perspectiva de integração do

¹⁵ Resolução CNE/ CEB 03/98.

Ensino Médio: “queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde ocorra a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior” (Ciavatta, 2005, p. 84). Logo, a simultaneidade e integração não são sinônimos, onde a primeira está mais relacionada com a independência tratada no texto do parecer do que com integração, constatando que um texto contradiz o outro. Essas contradições não estariam possibilitando “movimentos de desintegração curricular” (Brittes, 2015, p.89) ao invés de integração do currículo integrado?

A mais, analisando o texto do Decreto nº 5.154/2004, não há menção ao currículo integrado explicitamente, porém subtende-se que esse “seria” o meio para possibilitar a integração, mas não é possível afirmar o sentido que se dá a essa organização curricular, visto que, nos textos observa-se essas contradições e que acabam por vislumbrar diferentes sentidos tanto teóricos quanto políticos de integração. O Decreto traz que a forma integrada conta como matrícula única para cada aluno, mas não afirma que isso ocorrerá pelo currículo integrado. Vale ressaltar que a integração curricular não é somar os dois currículos, mas de acordo com Ramos (2010) “relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia” (Ramos, 2010, p. 52). Mas esse sentido é dado para quem defende a integração no sentido de formação humana integral, buscando a emancipação, o que é contrário daqueles que buscam a manutenção do sistema hegemônico.

Como destacado no estudos de Ramos (2010), após a segunda metade do governo Lula algumas mudanças significativas ganharam espaço, onde uma delas é a incorporação dos termos do Decreto de 2004 na LDB/96 através da Lei nº 11.741/2008¹⁶. Para tanto Bezerra (2013), traz que

as alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserido o capítulo IV-A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica”. Assim, além da seção IV, que trata “do Ensino Médio”, foi acrescentado o capítulo IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-D e 36-E. Foi acrescentado ainda, um novo parágrafo ao art.37, já na seção V, que trata “da Educação de Jovens e Adultos”. Finalmente, foi alterada a denominação da seção III do Título V, para tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, bem como alterada a

¹⁶ Lei que altera dispositivos da Lei 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008).

redação dos dispositivos legais constantes dos artigos 39-42 da LDB (Bezerra, 2013, p. 35).

Percebo que esses avanços foram significativos, para possibilitar perspectivas para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, porém há de se salientar e considerar as contradições que são visualizadas entre o Decreto e documentos que o sucedem, visualizando os processos de disputas em que foram sendo elaborados, frente as influências expressas tanto nas formulações desse Decreto, quanto em seus textos políticos.

Nesse processo de contradições há de se considerar o processo que Ball (1998) chama de hibridização que esse jogo propicia, pois nesses textos políticos “em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o(s) projeto(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto da influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos” e isso faz com que esses se produzam “documentos genéricos, pouco claros[...]” (Lopes, Macedo, 2011, p. 258-259). Além disso, “os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e recolocados em novas questões, novas finalidades educacionais” (Lopes, 2008, p.32). Esse processo se percebe desde a origem do que seria a proposta para o decreto e o currículo integrado e o que os textos que representam essa política apresentaram, os próprios autores estudiosos destacam isso, que “o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas da sociedade, nos estados, nas escolas” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p.26-27).

Na tentativa de responder a última questão trazida no início “*o texto do documento é acessível e compreensível?* Entendo que ele é acessível (texto do Decreto nº 5.154/2004) na medida em que está à disposição na internet, e compreensível para entender que ele revoga o antigo decreto e estabelece a possibilidade de integração. Porém pode ser interpretado de diferentes maneiras pra quem os lê, pois para entender o Decreto, qual formação ele busca, as lutas que estão envolvidas para a construção dessas três páginas do Decreto, temos que percorrer a história da EPT, pois todo e qualquer texto legal, traz compreensões diversas, bem como existem ambiguidades, trazendo posições muitas vezes diferentes.

Considero também, que “estes textos são lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e reinterpretados” (Shiroma, Campos e Garcia,

2005, p. 434), como aconteceu entre o Decreto e o Parecer, em que um contradiz o outro, por que um foi elaborado por alguns atores (e que já estava envolvido em disputas) e o outro documento que trata da aplicação do Decreto, mas que por ser elaborado por outrém que tinha posições ideológicas e políticas diferentes, que de acordo com Ramos (2014) acomodou o Decreto a interesses conservadores. Então dependendo da leitura que é realizada dos textos e que sofre influências do contexto anterior, os leitores podem interpretar esses textos e atribuí-los diferentes sentidos. Para a autora da pesquisa o documento pode possibilitar a integração, mas ao mesmo tempo não a confirma, frente a todos os limites, as ambiguidades, encontradas nos documentos analisados.

Por fim, o texto do Decreto também foi construído a partir de inúmeras discussões e disputas, por atores com interesses divergentes, implicados em um jogo de inibições e incoerências entre o Decreto e os documentos que o sucederam. Será que isso ocorreu de forma intencional? Há uma grande possibilidade, frente aos estudos relacionados a esse contexto e a abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (1992) e “a quais finalidades educacionais visam ser atingidas” (Lopes, 2008, p. 32). O Decreto em sua forma legal traz a possibilidade de integração, mas concordando com Ciavatta (2005) “[...] não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão, ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira” (Ciavatta, 2005, p. 102), bem como “os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p.431).

Para dar seguimento a essa pesquisa, na próxima seção passo a analisar a Resolução interna de um dos Institutos Federais- IF, a do Instituto Federal Farroupilha- IFFar, a Resolução CONSUP nº 28/2019, a qual revoga a Resolução CONSUP nº 102/2013 e define as Diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha e dá outras providências, buscando identificar as concepções de currículo integrado estabelecidas nesse documento.

ANÁLISE DE DADOS
RESOLUÇÃO CONSUP Nº 28/2019

Revoga a Resolução CONSUP nº 102/2013. Define as Diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha e dá outras providências.

Resolução CONSUP nº 28/2019- o contexto da produção de texto

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir da Lei nº 11.892/2008, sendo considerado por Pacheco (2011) como uma “Revolução na Educação Profissional e Tecnológica”, oferecendo a Educação Básica, Profissional e Superior em suas diversas modalidades de ensino, espalhados em inúmeros *campi* pelo Brasil.

Para essa análise, dentre as diversas normativas, resoluções e legislações que regem os institutos, foi escolhida a Resolução CONSUP nº 28/2019, por se tratar de uma resolução que Estabelece as Diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal Farroupilha, em específico, além de dar outras providências. É uma diretriz interna, que “orienta quais os princípios, fundamentos, procedimentos e critérios que devem ser seguidos no planejamento dos cursos técnicos de nível médio do IF Farroupilha” (IFFar, 2016, s/p), dentre eles o *Campus locus* da pesquisa, e que portanto interfere diretamente no planejamento desses cursos oferecidos pelo Campus Jaguari/RS.

Para análise desse documento através da abordagem do ciclo de políticas, utilizando o contexto da produção de texto de Ball e colaboradores (1992), no processo de formulação do texto da Resolução, trabalho com questões orientadoras, quais sejam: *Quando foi construído o texto dessa Resolução? Que grupos manifestaram interesses em produzi-la? Que grupos participaram da construção desse texto? Como o currículo integrado é visto? O texto do documento é acessível e compreensível?*

Inicialmente para conhecimento, apresentarei um pouco acerca do órgão que aprova essa resolução, o Conselho Superior- CONSUP. Esse órgão de acordo com o seu regulamento é o órgão máximo do IFFar, tendo caráter consultivo e deliberativo (CONSUP/IFFar, 2023). Esse é composto por:

- I - o (a) Reitor(a), como presidente;
- II - 01 (um) representante docente por Campus (titular e suplente), eleito por seus pares, na forma regimental;
- III - (um) representante discente por Campus (titular e suplente), eleito por seus pares, na forma regimental;
- IV - 01 (um) representante técnico-administrativo por Campus e da Reitoria (titular e suplente), eleito por seus pares, na forma regimental;
- V - 02 (dois) representantes dos egressos e igual número de suplentes;
- VI - 01 (um) representante da sociedade civil organizada de cada município onde o IFFar possui Campus/Reitoria, indicados por meio de Chamada Pública, assegurada, sempre que possível, a representação paritária de

entidades patronais, dos trabalhadores e do setor público e/ou empresas estatais;

VII - 01 (um) representante titular e 01 (um) suplente do Ministério da Educação, designados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; e

VIII - todos os Diretores Gerais dos campi.

Art. 3º O Estatuto do IFFar define, ainda, que serão membros vitalícios do Conselho Superior todos os ex-Reitores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, RS, sem direito a voto.

Art. 4º No impedimento ou ausência do(a) Reitor(a), este(a) será representado(a) pelo seu substituto legal, designado por Portaria. (Consum/Ifar, 2023, p.1).

Logo, entendo que todos esses atores (ou maioria) participaram da aprovação dessa Resolução nº 28/2019, onde no Art.13 do regulamento da CONSUP compete que uma das atribuições do órgão é “aprovar as diretrizes para a atuação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, RS, e zelar pela execução de sua política educacional” (CONSUP/IFFAR, 2023, p.3-4). Esses atores participantes desse processo são vinculados diretamente ou indiretamente ao Instituto Farroupilha, como docentes, discentes, egressos, TAES, representantes do Ministério da Educação, diretores gerais dos campi, ex-reitores, representante da sociedade civil e reitor(a). A mais, o CONSUP é o órgão que aprova essas resoluções, mas quem as discute são os GTs, que são criados pelos campus através da PROEN.

A minuta que deu origem às Diretrizes pelo que pude visualizar foi elaborada e iniciada em 2019, sob o número 23243.002796/2019-04 do processo¹⁷ vindo a ser aprovada em 07 de agosto de 2019, em uma reunião do CONSUP, onde nessa reunião uma das pautas era a análise da minuta das Diretrizes, vindo a ser aprovada por unanimidade, levando-se em consideração a necessidade de atender as novas legislações, normas institucionais e regimentos, passando a aprovação dessas diretrizes por meio da Resolução nº 28/2019¹⁸. Aprovada pela Câmara Especializada de Administração, Desenvolvimento Institucional e Normas- CADIN; pela Câmara Especializada de Ensino- CEE e pelo CONSUP. A referida Resolução ainda revoga a Resolução CONSUP nº 102/2013.

A Resolução que entra em vigência segue artigos da Constituição Federal, 1988; da LDB nº 9.394/96; Resolução CNE/CEB nº 06/2012¹⁹; o Estatuto da

¹⁷ Não foi possível até o momento acesso a esse processo.

¹⁸ Essas informações constam na Ata número 006/2019 do Conselho Superior- CONSUP do IFFar. Terceira Reunião Ordinária de 2019, realizada por videoconferência. Não foi possível encontrar a gravação dessa reunião nem no site oficial do Instituto, nem no Canal *WebTV IF Farroupilha*.

¹⁹ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Juventude- Lei nº 12.852/2013²⁰ e segue princípios como:

- ações que articulam os conhecimentos à vida dos estudantes, aos seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas;
- especificidades daqueles que são **trabalhadores**, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombola, indígenas, dentre outras;
- foco em **atividades teórico-práticas** que fundamentam os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- oferta de ações que deverão estar estruturadas em **práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares**, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
- estímulo à atividade docente com dedicação integral, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- dimensões **do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores** entre os conhecimentos de distintas naturezas, **trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico**, direitos humanos como princípio norteador e sustentabilidade socioambiental como meta universal;
- princípios, fundamentos e procedimentos discutidos democraticamente com a comunidade acadêmica por meio do Comitê Assessor de Ensino (CAEN), para orientar a organização curricular na elaboração, no planejamento, na implementação e avaliação das propostas curriculares dos *campi* do IFFar que oferecem cursos técnicos (MEC/IFFAR, 2019, p.1-2).

Nesse texto da Resolução, evidencia-se aspectos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para com a formação humana integral dos seus estudantes, tendo elementos constituintes de uma educação de qualidade e integrada, como teoria e prática; interdisciplinaridade; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; o trabalho, a ciência, tecnologia e cultura como eixos integradores, ou seja, nesse texto consta objetivos, princípios e fundamentos dos Institutos Federais como destaca Pacheco (2020) onde “a educação integral é princípio educativo básico e identidade fundante dos IFs. Supera a Educação tradicional que propõe educação geral de qualidade para as classes dominantes e formação profissional para os trabalhadores, separando teoria e prática, ciência e tecnologia, pensar e fazer” (Pacheco, 2020, p. 12).

Elementos dessa formação também são evidenciados nos princípios norteadores das Diretrizes que o IFFar segue, os quais, são princípios construídos pela Rede Federal de EPTNM, sendo “relação e articulação entre a formação do Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante a serem desenvolvidas por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão planejadas de acordo com o perfil do estudante egresso”; trabalho como princípio educativo; articulação da educação básica com a EPT;

²⁰ Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

indissociabilidade entre teoria e prática; interdisciplinaridade; pesquisa como princípio pedagógico” (MEC/IFFAR, 2019, p. 2)

Porém, partindo da premissa de que “é preciso considerar que os textos são frequentemente contraditórios” e que “[...] os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa [...]” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p. 431) para a análise desse contexto trago fragmentos do texto das Diretrizes investigando as concepções que o currículo integrado toma. Esse documento além de outros desdobramentos organizacionais do IFFar, traz a forma como a EPTNM é ofertada: de forma articulada (integrada, concomitante, concomitante na forma); ou subsequente, como sistematizado no quadro abaixo.

Quadro 2- Formas ofertadas pela EPTNM no IFFar.

1-ARTICULADA	1- SUBSEQUENTE
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Integrada: ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição. ❖ Concomitante: ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; ❖ Concomitante na forma: uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Destinada exclusivamente para quem já tenha concluído o EM.

Elaborada através da fonte: MEC/IFFAR, 2019, p.12²¹, grifos meus.

Vale reiterar que quando se oferece a forma articulada integrada no EPTNM

²¹ “§3º A EPTNM, no IFFar, será desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, sendo a primeira, preferencialmente, na forma articulada integrada à etapa da Educação Básica.
 §4º A EPTNM, no IFFar, desenvolvida na forma subsequente ou na forma articulada concomitante ao Ensino Médio, será realizada, preferencialmente, na modalidade de EaD e/ou por meio de programas governamentais específicos”. (MEC/IFFAR, 2019, p.13)

com *matrícula única*, isso não quer dizer que seja através do currículo integrado, ou que uma se direciona a outra²², como é destacado por Bezerra (2013) trazendo a limitação que se dá na integração da formação geral com a profissional, que será por matrícula única e não por currículo integrado. Aliás, prestemo-nos atenção aos “silêncios (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos)” (Mainardes, Ferreira, Tello, 2011, p.159). Esse texto pode ser reinterpretado de diferentes sentidos, podendo inclusive ser contraditório no que cerne a origem da proposta da integração e comumente às forças conservadoras, justamente pelos embates e disputas que se travaram nas limitações impostas no Decreto nº 5.154 e que é percebido nessas diretrizes.

As Diretrizes do IFFar são referenciais norteadores para que;

Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica, e especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTM e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica e às demais diretrizes complementares definidas pelo IFFar (MEC/IFFAR, 2019, Art. 43, §1º, p.12).

Considerando que os cursos desenvolvidos no IFFar seguem orientações de diretrizes descritas acima, e que as próprias diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da EPTNM no IFFar seguem e respeitam as legislações vigentes, logo, considero relevante trazer um pouco sobre algumas dessas outras diretrizes (visto que se articulam na formulação dos cursos técnicos do IFFar). Ressaltando que os textos tem que ser lidos também através de seu tempo histórico, confrontando-os com outros textos que estão em circulação, assim, trago algumas dessas diretrizes e seus processos que ao meu ver se contradizem e apresentam ambiguidades, que acabam diretamente ou indiretamente produzindo sentidos seja para quem os lê ou para quem produz outras diretrizes, a partir das orientações gerais/nacionais.

Uma dessas diretrizes que o IFFar segue é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCNEP e no período histórico em que elas foram homologadas já estava em circulação as Diretrizes Curriculares

²² Esse orientação de matrícula única já vem desde o Decreto nº 5.154/2004, aquele que possibilita a integração mas não a efetiva, que se encontra em um processo de muitas disputas pela educação desejada, como discutido na seção anterior.

Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM (2012)²³. Essa última em relação a formação humana integral é

Eleita no âmbito das novas DCNEM como meta, pois além de possibilitar o acesso a conhecimentos científicos, também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações” (Bezerra, 2013, p. 66).

Na época as DCNEM estavam comprometidas (pelo menos no documento legal) com a formação humana integral, com um currículo inovador. Em contrapartida as homologadas DCNEP sopravam em direção contrárias, e se contrariando nos seus próprios textos.

No Parecer CNE/CEB nº 11/2012²⁴, traz que

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ultrapassando os limites do campo estritamente educacional, considera o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento do mundo do trabalho, **na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador**. Portanto, deverá **conduzir à superação da clássica divisão historicamente consagrada pela divisão social do trabalho** entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 8, grifos meus).

Assim, o texto permite entender que “o parecer circunscreve que as DCNEP terão como centro, o compromisso de ofertar uma Educação Profissional mais ampla e politécnica” (Bezerra, 2013, p. 70). Porém, como textos podem ser contraditórios e muitas vezes ambíguos o mesmo documento traz que,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, **maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas**. O que é necessário, paralelamente, acompanhando de perto o que já vem sendo historicamente constituído como processo de luta dos trabalhadores, é **reverter tais exigências do mercado de trabalho com melhor remuneração, que sejam suficientes para garantir condições de vida digna, mantendo os direitos já conquistados**. (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 8, grifos meus).

²³ Vale ressaltar que atualmente as DCNEM sofreram atualizações através da Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, estando a educação ligada fortemente às competências, de acordo com a Nova Reforma do Ensino Médio realizada através da Lei nº 13.415/2017.

²⁴ Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Como destacado, parece-me que essas competências dos trabalhadores estão muito mais assentadas na lógica do capital do que para a formação humana; e que a EPT se limita em possibilitar o trabalhador a exigir uma remuneração maior, não é isso que os educadores que defendem a EPTNM para uma formação humana integral prezam. Aliás essas DCNEP são alvo de discussões entre esses educadores por entender que

Diverge dos pressupostos e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas recentemente, pelo CNE.
Fortalece a separação entre o ensino médio e a educação profissional estabelecida pelo decreto 2.208/97 já revogado.
Não incorpora os pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada prevista pelo decreto n. 5.154/04.
Enfatiza a centralidade da educação profissional na dimensão econômica, tomando o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana.
Baseia-se no currículo centrado na pedagogia das competências.
Aponta para uma organização curricular fragmentada, caracterizada pelas saídas intermediárias, implicando a precarização da formação²⁵(Carta, 2011, p.219).

Ainda no Parecer que trata das DCNEP, na parte que traz a articulação do ensino médio com a EJA, uma declaração a respeito da habilitação profissional, e de como a EPT é tratada, torna-se necessário ser trazida aqui.

A “habilitação profissional”, incumbência maior das “instituições especializadas em Educação Profissional”, quando oferecida pela escola de Ensino Médio, de forma facultativa, como estabelece o novo parágrafo único do art. 36-A, não pode servir de pretexto para obliterar o cumprimento de sua finalidade precípua, que é a de propiciar a “formação geral do educando”, indispensável para a vida cidadã. **A Educação Profissional, por seu turno, não deve concorrer com a Educação Básica do cidadão. A Educação Profissional é complementar, mesmo que oferecida de forma integrada com o Ensino Médio.** (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 18, grifos meus).

A educação profissional ganha o sentido de complementar em relação a educação básica, entendendo que a EP “não deve obliterar, concorrer e ofuscar a formação básica” (Bezerra, 2013, p. 85), enquanto elas deveriam ser integradas, possibilitando a formação plena dos estudantes.

Nesse sentido, Bezerra (2013) complementa que “na verdade, o que se percebe é a permanência de uma política de educação assistencialista-neoliberal que interessa e serve ao capital e não aos jovens que dela eles dizem demandarem” (Bezerra, 2013, p. 81). Uma dualidade que deveria ser superada se intensifica e se

²⁵ Documento “Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE”, manifestando discordância sobre o texto do Parecer e da Resolução das DCNEP. Esse documento foi assinado por 35 educadores, representantes de instituições como o IFS, IFMG, IFAC, IFRGS, IFCE, FIOCRUZ, FEEVALE, IFSC/ CONIF, Colégio Pedro II, IFF, IFCE/FDE, IFRJ, UFF, UFRGS, UFTPr, UFG, UFSM, IFRN, SEE-RS, IFG, IFES, IFAI, SECAD, SEB, IFB, SETEC/MEC, UERJ.

instaura, em que as DCNEM visam formação humana integral, inovadora e para as DCNEP uma formação profissionalizante.

Essas breves considerações foram tomadas nesse espaço para perceber as ambiguidades presentes nessas diretrizes (DCNEM, DCNEP), por que, como descrito acima, os cursos que são oferecidos no âmbito do IFFar devem respeitar e levar essas Diretrizes em consideração no momento da formulação dos cursos. A dualidade histórica vêm desde o Decreto nº 5.154/2004 e permanece nessas diretrizes.

A partir dessas considerações relacionadas a outros documentos, trago agora o foco das análises desse estudo: as Diretrizes Administrativas e Curriculares para a organização didático-pedagógica da EPTNM no IFFar. Em seu Art. 4º: “os cursos da EPTNM têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e **competências** profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio-históricos e culturais”, artigo esse seguido e retirado das DCNEP (2012), (aquela que têm elementos que se contradizem e que é objeto de muitas discussões).

Percebo que as diretrizes do IFFar já vêm seguindo orientações de diretrizes nacionais, gerais as quais tem em seu processo de formulação contradições em que uma traz a formação humana e outra a formação profissionalizante e em relação a que tipo de educação deve ser oferecida. Além disso, especificamente trago para a discussão a parte das diretrizes (IFFar) que trata da organização e do planejamento curricular, visto algumas considerações há serem ponderadas. No art. 56 do documento, os currículos dos cursos da EPTNM devem proporcionar²⁶:

- I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura como referências fundamentais de sua formação;
- II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- III - recursos para exercer sua profissão com **competência**, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, por meio do desenvolvimento sustentável;
- IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e **desenvolver novas competências profissionais** com autonomia intelectual;
- V - experiências de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;
- VI - fundamentos de **empreendedorismo**, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental,

²⁶ Este art. 56 também foi retirado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), constando no art. 14.

segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (MEC/IFFAR, 2019, Art.56, p. 16).

Atentando para os pressupostos da formação integral, percebo que as Diretrizes atentem muito mais a questão do currículo como formação para as competências, para o mercado de trabalho, para as profissões técnicas e para o empreender²⁷ do que para uma formação humana integral. Frente ao exposto, concordo com Bezerra que “se o currículo for considerado “integrado”, deverá se ter como pressuposto a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender [...]” (Bezerra, 2013,p.77).

Ramos (2010) atenta para a questão das competências;

A formação básica deve superar a noção de competência, que carrega em seu significado o princípio do relativismo e do pragmatismo científicos. A formação profissional, por sua vez, é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos. Para essa finalidade, a noção de competência deve ser também superada, por reduzir a atividade criativa e criadora do trabalho a um conjunto de tarefas (Ramos, 2010,p.50).

Entendo que “os objetivos dos textos políticos voltam-se para estratégias de ação, propugnadas por pessoas que se reúnem para produzir algo, **ligado a interesses de suas propostas políticas**” (Duso, Sudbrack, 2010, p.71, grifos meus) tanto é que o texto apresenta perspectivas ambíguas, ora traz a possibilidade de formação integral, ora dá ênfase a formação estritamente profissional, as competências e não a formação humana, concordando que “os textos veiculados, de acesso à população [...] às vezes suas ideias ficam contraditórias” (Duso, Sudbrack, 2010, p.71)

Outra consideração a ser ponderada é no art. 81, das Diretrizes IFFar, o qual traz que a organização curricular dos cursos técnicos do IFFar são organizados em três núcleos: o núcleo Tecnológico, o Núcleo Básico e o Núcleo Politécnico, onde “os núcleos serão constituídos como blocos de disciplinas articuladas de forma integrada”

²⁷ Em notícia no site oficial do IFFar: “foi escolhido como o Instituto Federal mais empreendedor da região sul no Ranking IES Empreendedora 2023”. (IFFar, 2023, s/p). Esse ranking é elaborado pela Confederação Brasileira de Empresas Juniores. “Esse resultado indica que estamos trilhando um caminho empreendedor institucionalmente e que nossas ações e eventos condizem com a **formação empreendedora dos nossos alunos**” (IFFar, 2023, s/p, grifos meus).

sendo que nesses núcleos são necessários “definir as formas de integração a serem desenvolvidas no curso garantindo o currículo integrado” (MEC/IFFAR, 2019, Art. 81, p. 23).

Assim, o **Núcleo Básico** é aquele que se destina a disciplinas que “tratam dos conhecimentos e das habilidades inerentes à educação básica e que possuem menor ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso”; o **Núcleo Tecnológico** é o que se destina “as disciplinas que tratam dos conhecimentos e das habilidades inerentes à educação técnica e que possuem maior ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil profissional de egresso”; e o **Núcleo Politécnico** que se “destina as disciplinas que tratam de conhecimentos e das habilidades inerentes à Educação Básica e Técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso, bem como as formas de integração”. (MEC/IFFAR, 2019, Arts. 84,85,87, p.23-24).

Segundo as Diretrizes

§1º Na organização curricular, o Núcleo Politécnico será, por excelência, o espaço no qual serão previstas as principais formas de integração do currículo, além de disciplinas estratégicas para promover essa integração, prevendo elementos expressivos para a integração curricular do curso.

§2º Esse Núcleo compreende fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social.

§3º O Núcleo Politécnico é o espaço em que se garante, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade, objetivando ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politecnicidade.

§4º O Núcleo Politécnico proporcionará espaços concretos para a organização curricular flexível compatível com os princípios da interdisciplinaridade, contextualização e integração entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem (MEC/IFFAR, 2019, p.24).

Assim, as disciplinas de cada curso são alocadas em núcleos, nos quais cada um possui uma ênfase e uma maior ou menor integração com as outras disciplinas, para tanto percebo que ainda há a dependência em relação as disciplinas escolares. Logo, se propõe algo novo, revolucionário como o currículo integrado, mas de acordo com Lopes (2008) “a organização curricular nas escolas permanece centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas e/ou valorizadas” (Lopes, 2008, p.82).

Diante disso, *Como o currículo integrado é visto?* Nesse mesmo documento

quando se trata do percentual destinado a cada um dos núcleos, é visto que:

Art. 89. A carga horária dos núcleos que compõem a organização curricular dos cursos técnicos na forma integrada, exceto na modalidade EJA/EPT (Proeja), obedecerá:

I - entre 25% e 35% da carga horária mínima do curso ao Núcleo Tecnológico;

II - entre 50% e 60% da carga horária mínima do curso ao Núcleo Básico;

III - **no mínimo 15% da carga horária mínima do curso ao Núcleo Politécnico**, não incluída a carga horária destinada a Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, TCC e/ou ACCs, quando previstos no PPC (MEC/IFFAR, 2019, p.24, grifo meu).

Considero importante o estabelecimento das Diretrizes internas, para a organização no âmbito IFFar, porém tenho receio referente ao entendimento que esses núcleos podem gerar. De acordo com essas Diretrizes o núcleo que mais possibilita a formação integral, a politecnicia, é o espaço que se têm a menor carga horária disponível, podendo-se pensar que (talvez) a formação integral não seja tão importante assim, visto que se destina em torno de 15% da carga horária, mas lembrando, os objetivos que esse núcleo traz não seriam o grande diferencial dessas instituições?

No ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isso, eles devem ser apreendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade) (Ramos, 2017, p. 35).

Assim, o texto que se apresenta nas diretrizes “se apossa de um discurso do ensino médio fundado na omnilateralidade da emancipação humana, mas enviesa para uma concepção de educação relacionada a atender ao mercado” (Bezerra, 2013, p. 57). Esses sentidos que estão envolvidos em torno de como o currículo possibilita interpretações distintas, pois “os textos da política podem ser contraditórios e não ser essencialmente coerentes e claros, uma vez que são resultados de diferentes influências discursivas e de tarefas ou ações a serem realizadas em um determinado governo político” (Cunha, Souza, 2014, p. 512). Nesse sistema capitalista intensifica ainda mais o sentido político destinada a educação, principalmente como destaca Lopes (2004), “[...] as políticas para certas modalidades da educação, como por exemplo a Educação Profissional, são mais susceptíveis aos efeitos da globalização do que outras, em virtude de sua relação mais próxima com a economia” (Dale, 1999 *apud* Lopes, 2004, p. 26).

Então, *o texto do documento é acessível e compreensível?* Sigo o pensamento de que o texto das Diretrizes no âmbito IFFar trazem diferentes interpretações e

compreensões que podem ser feitas por quem os lê, e essas interpretações estão diretamente relacionada as vivências dos profissionais, seus valores e como elas entendem a Educação Profissional Tecnológica e o currículo integrado.

Na próxima seção passo o olhar para o Projeto Pedagógico de um dos cursos técnicos integrados do IFFar, analisando como o currículo integrado é visto nesse texto do documento, desmembrando como é feita essa integração e o que ela possibilita.

ANÁLISE DE DADOS
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO
TÉCNICO EM AGRICULTURA INTEGRADO
Campus Jaguari/RS
2020

Projeto Pedagógico de Curso- O contexto da produção de texto

Nessa seção busco analisar as concepções do currículo integrado em um contexto micro, num documento do curso da instituição *locus* da pesquisa, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Agricultura Integrado do IFFar Campus Jaguari-RS.

O PPC dos Institutos Federais é um documento que traz toda a estrutura organizacional dos cursos, balizando principalmente os processos formativos e auxiliando no trabalho docente. “É um documento orientador da organização administrativa e didático-pedagógica de um curso. Trata-se de um documento construído coletivamente, fundado na união de ideias e interesses da comunidade acadêmica, respeitando as normativas nacionais e institucionais” (IFFar, 2016, s/p). Ou seja, é uma política que não existe sozinha, mas que faz parte e está atrelada a outras políticas maiores, que já estão em circulação e produzindo determinados sentidos.

Nesse caso, o PPC é a identidade do Curso Técnico de Agricultura Integrado ofertado no IFFar Campus Jaguari-RS, contendo nele: o detalhamento do curso, histórico da instituição, justificativa, objetivos, formas de acesso, políticas e programas institucionais no âmbito do curso, organização didático-pedagógica, corpo docente e técnico administrativo em Educação, e suas instalações físicas, indo ao encontro do que Lopes e Macedo (2011) trazem, da ideia geral que se dá ao currículo como organização. Porém, elas também atentam para que sob cada definição “não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere” (Lopes, Macedo 2011, p.19-20).

Diante disso, para atender os objetivos desse estudo, subsidiado pela abordagem do ciclo de políticas, assim como nas outras seções, foram organizadas questões orientadoras a partir do contexto da produção de texto, quais sejam: *Quando foi construído o texto do PPC? Que grupos manifestaram interesse em produzi-lo? Que grupos participaram da construção desse texto? Como o currículo integrado é visto neste PPC? O texto do documento é acessível e compreensível?*

Inicialmente, antes de responder a essas questões, é válido destacar que a criação do Curso Técnico de Agricultura Integrado foi aprovado em 27 de março de 2018, através da Resolução CONSUP nº 018/2018, sendo a primeira versão do PPC e o funcionamento do curso aprovados em 25 de junho de 2018, através da Resolução CONSUP nº 037/2018. Trago isso, pois o documento que analiso é o segunda versão

do PPC o qual encontra-se em vigência, sendo que a diferença entre eles é que este último sofreu um ajuste curricular e uma atualização em relação ao primeiro, sendo assim, aprovado em 11 de dezembro de 2019, entrando em “ação” no ano seguinte (2020), sob a resolução CONSUP nº 087/2019, logo, essa atualização do PPC em vigência foi sendo construída no ano de 2019.

Os sujeitos participantes dessa atualização e ajuste curricular²⁸ foi composto pelo coordenador e professor do curso, três professores atuantes do curso (2 professores da área técnica e um professor da área básica) e uma Técnica em Assuntos Educacionais, tendo colaboração técnica da Assessoria Pedagógica do *Campus*, Núcleo Pedagógico Integrado do *Campus* e da Assessoria Pedagógica da PROEN, tendo também revisão textual de professor de Língua Portuguesa.

Percebo que, de acordo com as informações prestadas, os sujeitos participantes estão diretamente ligados ao IFFar, não havendo (pelo menos no documento legal não consta) espaços para a participação da comunidade externa e a presença de diferentes vozes nessa atualização. Assim como, considero pequeno o número de participantes nessa elaboração, visto que na construção de um PPC há a importância da coletividade²⁹, tornando-se um processo democrático e participativo. O próprio Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI do IFFar traz que;

Para que aconteça a construção democrática de um currículo integrado que atenda às dimensões da formação humana, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, o Projeto Pedagógico dos Cursos precisa ser amparado por um movimento de reflexão coletiva, fundante do processo educativo, social e humanizador. A proposta do IFFar baseia-se no compromisso com a visão de educação como ação política e ato de construção contínua do conhecimento, a qual se dá entre os sujeitos e o mundo, na busca pela transformação local e regional. (PDI IFFar, 2019-2026, p.50).

Assim, o Projeto Pedagógico como salienta Veiga, “projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico, é também político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (VEIGA, 2013, p. 13).

Diante disso, o objetivo geral do curso de Agricultura Integrado é “formar

²⁸ Essas informações foram retiradas do PPC do Curso Técnico de Agricultura Integrado-2020.

²⁹ Por mais que se trate de uma atualização, a coletividade torna-se importante também, para entendimento das mudanças e as colaborações que poderão ser apresentadas. O primeiro PPC teve participação de onze professores, revisor textual e Acessoria pedagógica do *Campus* Jaguari/RS e Acessoria pedagógica da PROEN.

profissionais em nível técnico aptos a planejar, organizar, dirigir, e controlar a produção vegetal sustentável, com engajamento na busca de soluções político-sociais frente aos desafios das comunidades locais e regionais, visando à sustentabilidade dos sistemas produtivos desenvolvidos na agricultura, especialmente a agricultura de base familiar” (PPC-Agricultura, 2020, p.14). O objetivo traz a discussão que os princípios dos IFs se propõe, de superar a “divisão social do trabalho que, historicamente, separa os indivíduos entre os que são preparados para agir/executar e os que estariam “destinados” a pensar/planejar/dirigir” (Silva e Pacheco, 2021, p.12). Porém também analiso a grande ênfase que se dá nesse objetivo para a formação técnica desses estudantes, de acordo com o sistema produtivo, ao contrário, não se vê presente nesse objetivo princípios como a formação humana e integral, a omnilateralidade, o currículo integrado, os quais são princípios do Ensino Médio Integrado em sua origem e as bases da Educação Profissional e Tecnológica. Confirmando essa ênfase, no espaço destinado ao perfil do egresso se tem:

O profissional Técnico em Agricultura, no IF Farroupilha, recebe formação que o habilita para: planejar, organizar, dirigir e controlar a produção agrícola sustentável; administrar a propriedade rural; responsabilizar-se pela implantação, condução e colheita de culturas agrícolas; propagar espécies vegetais; elaborar, executar e monitorar projetos agrícolas; projetar e implantar sistemas de irrigação e drenagem; realizar levantamentos topográficos; atuar na regulagem e manutenção de máquinas e implementos agrícolas; manejar o solo e a água mediante práticas conservacionistas; promover o manejo integrado de pragas, doenças e plantas espontâneas; supervisionar a colheita e a pós-colheita das principais culturas; identificar mercados para distribuição e comercialização de produtos; elaborar laudos, perícias, pareceres e relatórios; atuar em atividades de pesquisa e experimentação agrícola; desenvolver atividades de extensão e associativismo; prestar assistência técnica (PPC Agricultura, 2020, p.26-27).

O perfil centra-se muito na capacidade de resolução de problemas, e dá ênfase à formação técnica, de acordo com o sistema produtivo. O que poderia ser um currículo integrado, visando à formação humana integral em que a educação geral torna-se inseparável da formação profissional, corre o risco de dividi-lo, dando a EPT o caráter estritamente profissionalizante. Isso não quer dizer que na prática não seja diferente e seja desenvolvido o currículo integrado, visando à formação humana³⁰.

Vale enfatizar que o texto desse documento pode ser interpretado de diferentes perspectivas pelos professores e demais profissionais por exemplo, a partir de suas leituras e vivências, onde “um texto não é restrito a uma única, harmoniosa leitura.

³⁰ Esse processo será analisado no contexto da prática, através das entrevistas com professores.

Pelo contrário, torna-se plural, aberto a re-leituras, não mais um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo leitor para produzir sentido”. (Belsey,1980, apud Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p. 433). Como destacado anteriormente, esse documento foi elaborado majoritariamente por professores da área técnica, o que de alguma maneira pode vir a interferir na maneira como entendem a formação dos estudantes, e também pela questão que esses “profissionais recebem formação sistemática para atuarem como pesquisadores qualificados para a produção de conhecimento em seu campo de estudo, sem um olhar específico para a docência e menos ainda para as características de uma modalidade educacional centrada no mundo do trabalho” (Silva e Pacheco, 2021, p. 4). O que visualiza também um tipo de influência que se traz do mundo acadêmico para o trabalho docente, como os discursos historicamente foram os produzindo e formaram esses sujeitos ao modo de entender as coisas, e acabam sustentando essas ideias e aplicando em sua prática.

Olhando para a organização curricular do PPC do curso técnico de Agricultura Integrado, o qual aponta a concepção de currículo do curso:

A concepção do currículo do Curso Técnico em Agricultura Integrado tem como premissa a **articulação** entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho, possibilitando a **articulação** entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso com a prática real de trabalho, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação (PPC Agricultura, 2020, p.27, grifo meu).

Um comentário a ser feito é a limitação ou equívoco que ocorre em relação ao currículo, onde é colocado *Articulação* ao invés de *Integração*.³¹ Essa troca limita o campo da possibilidade de currículo integrado, pois articulação é “união, juntar” o que pode ser entendido como simplesmente juntar os currículos, unir os dois, o que é diferente de integração, que já foi discutido anteriormente, mas retomando, a integração no sentido de “**relacionar internamente a organização curricular** e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específico; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia” (Ramos, 2010 p.52, grifos meus). É um receio da autora e um olhar desde lá do decreto, de substituir o *integrado* por outras palavras que não seriam o que se buscava, ou o que significava em sua origem.

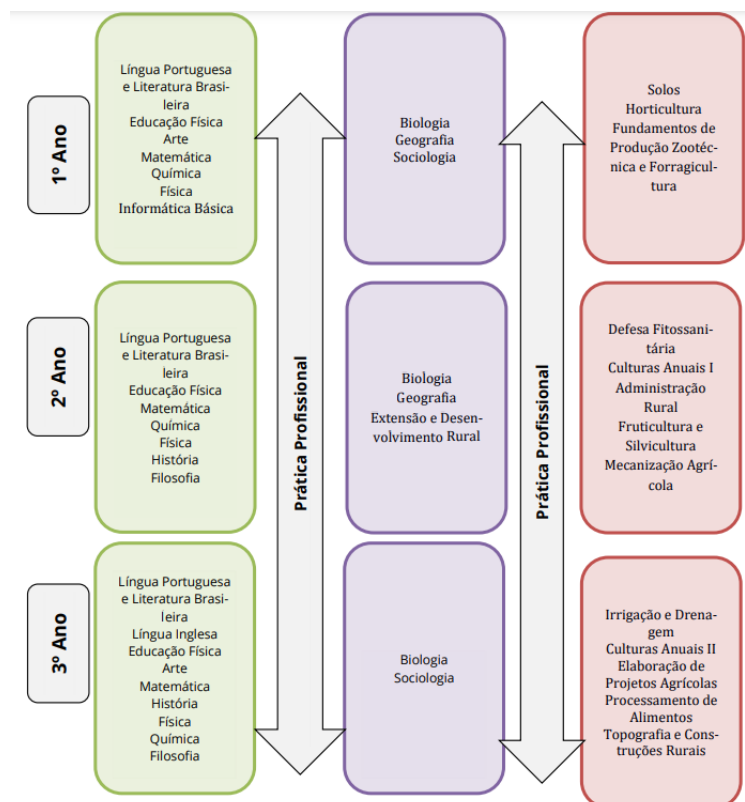
Por mais que, o curso seja organizado através dos três núcleos: Básico,

³¹ Justifico isso, pois no detalhamento do curso Técnico de Agricultura Integrado na sua forma é descrito *integrado*. A *articulação* pode ser desenvolvida de três maneiras: integrada, concomitante e concomitante na forma. Então de forma articulada não significa e não se limita somente a integrada.

Politécnico e Tecnológico, estando de acordo com as Diretrizes internas do IFFar, sendo o núcleo politécnico “o espaço que se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade” (PPC Agricultura, 2020, p.28).

Abaixo trago o quadro com os componentes curriculares de cada ano, sendo o quadro verde os componentes do Núcleo Básico, o quadro roxo os do núcleo politécnico e os do quadro vermelho do núcleo Tecnológico.

Figura 4: representação dos componentes curriculares



Fonte: PPC Agricultura, 2020, p. 31.

Além desse quadro, abaixo trago a percentagem destinada à cada núcleo.

Figura 5: Carga horária e porcentagem de cada núcleo de formação

Núcleo de Formação	CH	Porcentagem
Núcleo Básico	1.960h	51%
Núcleo Tecnológico	1.280h	33%
Núcleo Politécnico	600h	16%

Fonte: PPC Agricultura, 2020, p. 33.

De fato, os componentes curriculares pertencentes ao núcleo politécnico possuem menor quantidade de componentes curriculares em relação aos outros núcleos, mas ainda persiste a preocupação em relação a baixa carga horária destinada à um núcleo que segundo o próprio PPC e as Diretrizes do IFFar, é o espaço que garantirá a formação integral, e a omnilateralidade.

Assim, como visto, os componentes são organizados a partir de três núcleos, destacando aqui novamente, que o politécnico é composto pelas “disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem **maior área de integração com as demais disciplinas do curso** em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração” (PPC Agricultura, 2020, p. 28, grifos meus). Porém, no ementário onde consta todos os componentes do 1º, 2º e 3º ano do EMI e que todos tem a área de integração, apontando com quais áreas o respectivo componente se integra, percebo um equívoco, como se mostra na sistematização abaixo, no comparativo entre o núcleo politécnico e o núcleo tecnológico.

Tabela 3: Comparativo entre núcleos

	NÚCLEO POLITÉCNICO	Nº DE ÁREAS	NÚCLEO TECNOLÓGICO	Nº DE ÁREAS
		32		
1º ANO	Biologia	03	Solos	05
COMPONENTES	Geografia	01	Horticultura	04
	Sociologia	02	Fundamentos de	03

³² É o número de áreas que se integram ao componente, por exemplo, Biologia do 1º ano do EMI, onde três outras áreas se integram a ela.

			Produção Zootécnica e Forragicultura	
2º ANO	Biologia	04	Defesa Fitossanitária	05
COMPONENTES	Geografia	01	Culturas Anuais I	06
	Extensão e Desenvolvimento Rural	02	Administração Rural	03
			Fruticultura e Silvicultura	05
			Mecanização Agrícola	05
3º ANO	Biologia	02	Irrigação e Drenagem	03
COMPONENTES	Sociologia	04	Culturas Anuais II	06
			Elaboração de Projetos Agrícolas	02
			Processamento de Alimentos	03
			Topografia e Construções Rurais	03

Elaborado pela autora, 2024.

Nesse quadro acima, visualiza-se que o núcleo tecnológico possui mais áreas integradas do que o núcleo politécnico, receando mais uma vez a ênfase que se dá a formação técnica³³. Assim, trago também uma pequena representação de uma das disciplinas pertencentes ao núcleo politécnico, visualizando o que essa integração deverá possibilitar na formação dos estudantes.

Como exemplo, trago a ementa do componente curricular *Biologia*, já que esse componente está no núcleo politécnico nos três anos do EMI do curso técnico de Agricultura Integrado.

³³ Destaco que essas considerações são feitas a partir do texto legal do documento, isso não significa que no contexto da prática ocorra essa implementação.

Figura 6: Componente Curricular de Biologia

Componente Curricular: Biologia	
Carga Horária: 80 h/a	Período Letivo: 3º ano
Ementa	
Genética: Leis de Mendel, pleiotropia; polialelia, interação gênica, herança ligada ao sexo, alterações cromossômicas, biotecnologia. Evolução biológica: teorias evolutivas, evidências da evolução, fatores evolutivos, variabilidade genética, especiação e extinção. Reprodução, embriologia, anatomia e fisiologia humana. Saúde humana: doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, drogas. Efeitos dos defensivos agrícolas na saúde humana.	
Ênfase Tecnológica	
Variabilidade genética. Efeitos dos defensivos agrícolas na saúde humana.	
Área de Integração	
Defesa Fitossanitária: Biotecnologia aplicada ao manejo de pragas e doenças. Culturas Anuais II: Planejamento e rotação de culturas.	
Bibliografia Básica	
AMORIM, Dalton de Souza. Fundamentos de sistemática filogenética . Ribeirão Preto: Holos, 2002. 154 p. GRIFFITHS, Anthony J. F et al. Introdução à genética . 11ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, c2016. xviii, 756p. JACOB, Stanley W.; FRANCONI, Clarice Ashworth; LOSSOW, Walter J. Anatomia e fisiologia humana . 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, c1990. xvii, 569.	
Bibliografia Complementar	
BORGES-OSÓRIO, Maria Regina; ROBINSON, Wanyce Miriam. Genética humana . 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. viii, 775 p. MEYER, Diogo; EL-HANI, Charbel Niño. Evolução: o sentido da biologia . São Paulo: Ed. UNESP, 2005. 132 p. MOORE, Keith L.; PERSAUD, T.V.N.; TORCHIA, Mark G. Embriologia básica . 8ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, c2013. xx, 347 p.	

Fonte: PPC Agricultura, 2020, p. 56-57.

Como pode-se visualizar, o componente traz duas áreas que se integram a ele: Defesa Fitossanitária e Culturas Anuais II, percebendo que a ementa constitui-se de conhecimentos básicos e também conteúdos que podem ser desenvolvidos pensando na realidade do estudante, podendo formar seres pensantes e atuantes em suas realidades, favorecendo a emancipação, o acesso a informação, o pensar. Mas, no espaço em que se tem as áreas de integração, o componente se limita estabelecendo somente duas áreas de integração, essas, ligadas diretamente ao núcleo tecnológico. Acredito ser possível mais áreas de integração nesse componente, além das técnicas, como a Matemática, a Química, a Sociologia, a História, a Filosofia, entre outras, pelas possibilidades que a ementa traz.

Há uma limitação nas possibilidades de integração, fazendo com que a ênfase ocorra muito mais para a área técnica, para a profissionalização. Mas como destacado anteriormente, como os textos estão aptos a releituras e considerando que “se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas” (Shiroma, Campos,

Garcia, 2005, p. 433).

Portanto, o PPC é um documento orientador do curso técnico de Agricultura Integrado, que traz em alguns momentos elementos que se possibilita a formação humana integral, porém também traz uma grande ênfase à formação técnica, vide o objetivo geral e ao perfil do egresso do curso.

Buscando um desfecho, e respondendo a pergunta de que se o texto é acessível e compreensível, isto está passível ao meu entendimento à interpretação que o leitor terá e que tipo de leitura irá fazer do texto do documento, a partir de suas vivências, ideologias teóricas e políticas. Para a pesquisadora que está no lugar de alguém que estuda o currículo integrado e o potencial que está em sua origem, desvinculando a educação ao caráter conservador e somente profissionalizante, receio neste documento as ênfases dadas a área técnica, ressaltando que isso não quer dizer que essa área não seja importante, ao contrário, mas o que receio é o pequeno espaço (no texto legal) destinado a formação humana, a integração. Isso também não significa que no seu trabalho os professores estipulem diferentes leituras do documento e propiciarem a formação humana integral e a possibilidade do currículo integrado.

Essas diferentes perspectivas e entendimentos a respeito do currículo integrado vêm desde o Decreto nº 5.154/2014, permanece entre as Diretrizes Nacionais, gerais e institucionais, frente a todos os processos de disputas, influências e também acaba por atribuir diferentes sentidos no PPC do curso.

Entendo que o PPC está diretamente influenciado e foi construído tendo base das Diretrizes do IFFar, e outras vigentes, mas também traz as suas especificações locais e os estudos regionais, e sua identidade como curso, porque de acordo com as Diretrizes Administrativas e Curriculares para a organização didático-pedagógica da EPTNM do IFFar, discutidas na seção anterior as instituições têm “autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do PPC [...] respeitando as legislações e normas educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes Institucionais e outras complementares adotadas pelo IFFar” (MEC/IFFar, 2019, p. 3).

Então esse documento que é visto pela autora como identidade do curso, que vem também para embasar o trabalho docente, vem sendo influenciado (no texto legal) através de outros documentos legais, num contexto macro para micro, porém, também considero que quando esse texto vai para o contexto da prática está sujeito a

reinterpretações, pois “os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p. 433). Isso é o que será abordado na próxima seção da pesquisa.

**

A política do currículo integrado vêm sendo reformulada e recriada desde a origem do que se pensou para ela com o Decreto nº 5.154/2004, que sofreu a hibridização, que como visto, de acordo com os interesses e as disputas travadas nesses movimentos ressignifica o currículo integrado para o lado conservador e dificulta a concepção com a finalidade de formação humana integral (isso nos textos legais). Lopes e Macedo (2011) trazem que seria interessante entender quais as finalidades sociais atendidas pelos currículos, e olhando a partir dessa observação a formação humana integral não é interessante para o capital, por que em sua origem esse currículo faria interrogar o sistema em que vivemos, podendo até desencadear movimentos de resistência.

A mais, na próxima seção está destinada a analisar as concepções que o currículo integrado toma sob o olhar da prática, do olhar dos professores que estão envolvidos nos processos formativos dos estudantes do EPTNM.

**ANÁLISE DE DADOS
ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

Contexto da Prática

Entrevistas semiestruturadas com professores - O contexto da Prática

A partir das análises realizadas anteriormente nos documentos legais, que tratam do currículo integrado, como o Decreto nº 5.154/2004, a Resolução CONSUP nº 28/2019 e o PPC do Curso Técnico de Agricultura Integrado, passo nesta seção, a analisar as concepções de currículo integrado nos discursos dos professores da área de Ciências da Natureza e das disciplinas que integram com essa área, do Curso Técnico de Agricultura Integrado do IFFar Campus Jaguari/RS, fechando por ora, os três contextos iniciais da abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992) propostos para esta pesquisa.

Diante do exposto, o último contexto a ser analisado é o contexto da prática, “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem apresentar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53).

Ball, Maguire e Braun (2021), destacam que, muitas vezes uma política é definida como tentativa para resolver um problema, e isso geralmente “é feito por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática” e, ainda, acrescentam que, “professores, [...] que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou simplesmente como cifras que implementam” (Ball, Maguire, Braun, 2021, p. 25).

Os autores não utilizam o termo “implementação” das políticas, pois compreendam-nas como um processo, “sujeito a diferentes interpretações, conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado)” (Ball, Maguire, Braun, 2021, p. 25). Nesse sentido, em uma entrevista, Ball (2015) destaca que as políticas não são simplesmente implementadas, mas recriadas; no contexto da prática, partes delas podem ser rejeitadas, mal entendidas e selecionadas. Ele afirma, “O que eu queria fazer era substituir isto [implementação] com a noção de atuação e ver a atuação como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto” (Ball, 2015, p. 6).

Para tanto,

os profissionais inseridos neste contexto [prática] atuam na interpretação dos textos, elaboram sua compreensão acerca dos mesmos, levando em consideração suas histórias de vida, seus valores enquanto pessoa, os propósitos, as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória, não assumem uma posição ingênua para interpretá-las (Duso e Sudbrack, 2010, p.72).

Além disso, vale destacar que as políticas podem ser de diferentes âmbitos, “de diferentes formas, elas moldam, limitam, e permitem as possibilidades de ensino e aprendizagem, de ordem e de organização, de relações sociais e de gestão dos problemas e das crises” e “são (às vezes) encenadas/atuadas de forma diferente dentro da mesma escola por diferentes atores de políticas” (Ball, Maguire, Braun, 2021, p.31). É nesse espaço que, “a política ganha “forma, ela entra em ação junto aos seus “atores” profissionais da educação dentro dos micros contextos das instituições educativas em seus projetos político-pedagógicos, planos de ensino, nas salas de aula, nas quais os professores não são seres passivos, mas ativos no processo de (re)construção e recontextualização das políticas educacionais” (Ahmad, 2017, p. 41).

Portanto, após essas notas introdutórias acerca do último contexto da abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992) proposto para esta pesquisa (contexto da prática), afim de analisar as concepções de currículo integrado nos discursos dos professores, passo a destacar os participantes, o seu percurso e as discussões possibilitadas nesta seção.

Nesse contexto da prática, os participantes da entrevista semiestruturada foram os professores da área das Ciências da Natureza e das disciplinas que integram com essa área, atuantes no Curso Técnico de Agricultura Integrado. Ressalto que somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFFar foram enviados os convites à esses professores, juntamente com o Termo de Confidencialidade, TCLE e o termo que comprova aprovação pelo CEP. Dos convites enviados, cinco professores responderam, quatro aceitando participar da pesquisa e um recusando³⁴. Dos quatro professores, foram três entrevistas semiestruturadas efetivadas³⁵, duas de forma presencial no *campus* Jaguari/RS e uma realizada através do *Google meet*³⁶, entre os meses de abril a maio de 2024. As entrevistas foram transcritas e enviadas aos participantes, que puderam ler e reorganizar algumas das falas; após essa revisão, as transcrições foram aprovadas, permitindo dar seguimento

³⁴ A recusa foi devido o professor ter sido contratado muito recentemente, (em relação ao período do convite), com alguns meses de atuação no Ensino Médio Integrado. Assim, relatou que não poderia contribuir significativamente com a pesquisa, pois era seu primeiro contato com a EBTNM e com o currículo integrado.

³⁵ Um participante após o aceite não retornou mais os e-mails, entendendo assim, o seu não mais interesse em colaboração na pesquisa.

³⁶ Realizada através do *Google meet*, pois aconteceu no período de enchentes no Rio Grande do Sul.

aos caminhos da pesquisa.

Após as transcrições aprovadas pelos participantes, foi elaborado o Caderno de Entrevistas 1- CE1, contendo todas as entrevistas completas. Em seguida, realizaram-se inúmeras leituras e análises, e posteriormente foi elaborado o Caderno de Entrevista 2- CE2, um espaço organizado com partes significativas das entrevistas de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa. Ainda, vale ressaltar que as entrevistas foram todas realizadas individualmente e, por questão de anonimato todas serão identificadas com a letra P (professor) seguida do número sequencial da realização das entrevistas (P1, P2, P3), então o P1 foi o primeiro a ser entrevistado, e assim sucessivamente.

Para a análise dos dados produzidos nesta seção, será utilizada a Análise do Discurso com aproximação aos estudos foucaultianos, a partir das noções de discurso, sujeito, regimes de verdade, pois concordo que “na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos são mais dominantes que outros”, permitindo que esses sejam proliferados, constituindo outros seres. Cabe ainda destacar que os “discursos nunca são independentes de história, poder e interesses” (Mainardes, 2006, p. 54). Sobre discurso cabe considerar;

[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil- que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (Foucault, 2020, p.147-148).

Assim, “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (Foucault, 2010, p.144) e, segundo Fischer (2020) “analisar o discurso seria dar conta [...] de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos” (Fischer, 2020, p.74). O objetivo de analisar as concepções de currículo integrado presentes nos discursos dos professores entrevistados não é determinar o que é verdadeiro ou falso sobre currículo integrado, mas possibilitar a reflexão sobre como alguns discursos desse currículo são hegemônicos, permitidos de serem partilhados e circulados em relação a outros, e que de certa forma esses discursos produziram esses professores, suas práticas e estão produzindo seus estudantes.

Esse movimento nos permite “olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a “verdade” de nossos próprios e cultivados

discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidade de mudança” (Gore, 1994, p.17).

Para tanto, as entrevistas foram compostas por perguntas que buscaram conhecer sobre o contexto do trabalho docente dos professores com o Ensino Médio Integrado, suas concepções sobre currículo integrado e integração, a relação com os documentos legais, bem como os desafios e possibilidades encontrados por eles para fazer a integração curricular.

Considero importante ressaltar que as análises e discussões serão apresentadas sequencialmente, de acordo com as perguntas realizadas nas entrevistas e por blocos de assuntos semelhantes. Inicialmente reflito sobre os discursos dos professores referente às suas concepções sobre currículo integrado; posteriormente, sobre os desafios e/ou dificuldades enfrentadas; e, por fim, sobre os documentos legais e suas relações com o trabalho docente. Tal disposição refere-se a uma opção didática para organizar a escrita do texto e minhas reflexões, mas ressalto que é apenas uma escolha organizacional, pois entendo que cada discurso integra-se a uma teia de outros discursos que estão em circulação e no disposto do texto vão se entrelaçando e complementando-se.

Nas primeiras perguntas das entrevistas semiestruturadas foram abordadas questões sobre o entendimento desses professores em relação ao currículo integrado e à integração curricular no seu trabalho. Sobre a concepção de currículo integrado eles destacam que:

*eu vejo o currículo integrado como fundamental para uma **formação mais humanista, uma formação mais integral mesmo dos nossos alunos**, o que é, no meu ponto de vista, **um diferencial que nós enquanto instituição temos essa possibilidade de ter o currículo integrado** e de exercer, ou tentar exercer pelo menos essa integração que o currículo nos solicita (P2, CE1, 2024, p. 10, grifos meus).*

*eu acho que currículo é tudo aquilo que os alunos aprendem, tudo que eles vivenciam quando eles passam pela escola, no decorrer de toda vida escolar deles, seja na sala de aula propriamente dita, vendo os conteúdos, as disciplinas ou seja, e outras atividades desenvolvidas no ambiente escolar enfim, **que contribuem para sua formação humana, para sua formação cidadã**, então acho que são todos aqueles conhecimentos que são **construídos pelos estudantes é, oriundos da vivência escolar deles.** (P3, CE1, 2024, p.17-18, grifos meus).*

Percebo discursos de valorização do currículo integrado apresentados acima, assim como já foi destacado essa valorização no contexto de produção de texto do PPC do Curso Técnico de Agricultura Integrado e na Resolução CONSUP nº 28/2019 analisadas anteriormente. Nesse contexto os professores atribuíram ao currículo

integrado a relevância para a formação humana integral dos estudantes, ressaltando também como um diferencial dos Institutos a possibilidade de trabalhar por meio desse currículo, conforme já destacado por autores como Pacheco (2020), sendo um dos princípios educativos e fundantes dos Institutos Federais,

A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL, que trata de superar a divisão dos seres humanos entre os que pensam e os que trabalham, produzida pela divisão social do trabalho. Objetiva formar o cidadão capaz de compreender os processos produtivos e qual o seu papel nestes processos, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí (Pacheco, 2020, p.11).

Apesar dessa valorização e entendimento de que o currículo integrado é importante para a formação humana integral dos estudantes, os mesmos professores, ao serem questionados sobre seu trabalho, acreditam que ainda não conseguem concretizar essa integração curricular em seu trabalho docente, compreendendo que a integração é muito além do que conseguem realizar, como é evidenciado a seguir;

*[...] mas eu entendo que a **integração do currículo vai muito além disso daí** [...] (P1, CE1, 2024, p. 2, grifos meus).*

*[...] eu creio que a gente **não consegue fazer** [a integração] (P1, CE1, 2024, p. 6, grifos meus).*

*Eu vejo essa história de integração como se a gente ainda tivesse **na tentativa para que isso se concretizasse** (P1, CE1, 2024, p. 2, grifos meus).*

*[...] porque eu entendo, para a gente conseguir trabalhar realmente integrado, a gente deveria fazer isso né, a gente deveria dialogar, a gente deveria planejar de maneira coletiva, e a gente não tem, **na prática a gente não tem feito isso** [...] (P3, CE1, 2024, p. 19, grifos meus).*

A integração curricular, definida pelos idealizadores do EMI, “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (Ramos, 2005, p.122), a fim de organizar e desenvolver “o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (Ramos, 2005, p.116).

A formação é pautada na ideia de superar a fragmentação do conhecimento, assim como, superar a ideia do homem dividido historicamente entre os que planejam e os que somente executam, tema abordado no início desta pesquisa. O foco dessa formação (pautada na integração) está deslocada para a pessoa humana e não para o atendimento ao mercado de trabalho (Ramos, 2010). Assim, na prática, a integração ocorre de modo que:

[...] os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina. O estudo das Ciências Humanas e Sociais em articulação com as Ciências da Natureza e Matemática, e das Linguagens,

pode contribuir para a compreensão do processo histórico-social da produção do conhecimento, mediante o questionamento dos fenômenos naturais e sociais na sua “obviedade” aparente. (Ramos, 2010, p. 53).

Portanto, o que se espera da integração e o que se busca “é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Ciavatta, 2005, p. 85). Nesse sentido, a integração foi concebida como uma visão de mundo, em que foi pensada para uma cultura que, vale ressaltar, difere daquela em que vivemos atualmente, na qual o empreendedorismo e o individualismo são priorizados; inclusive, ela foi pensada para superar esses valores mercadológicos.

A partir da análise das entrevistas, percebo a dificuldade dos professores em trabalhar na perspectiva da integração que eles mesmos admitem, reconhecendo que não conseguem efetivamente fazer e/ou trabalhar nessa perspectiva. E essa dificuldade está atrelada a diversas razões, como sobrecarga de trabalho, ausência de trabalho coletivo dos professores, ou mesmo por não compreenderem conceitual e metodologicamente como realizar a integração.

*eu acho que a gente acaba assim, com **uma rotina diária** [...] é tanta coisa que tem que fazer, que tem que dar conta, é **burocracia** e daí a gente acaba muitas vezes atendendo essas coisas e acaba não olhando tanto para aquilo que é a nossa atividade fim, e pra aquilo que é o essencial (P3, CE1, 2024, p. 25, grifos meus).*

*[...] seria muito produtivo se nós enquanto professores nos integrássemos mais em outras atividades, porque aí naturalmente **o nosso relacionamento profissional** ele facilitaria a integração curricular eu acho. (P1, CE1, 2024, p.5, grifos meus).*

*[...] somos um campus pequeno, poucos servidores, **então a gente sempre tem várias demandas**, das mais diversas naturezas, então às vezes falta tempo pra planejar de forma mais efetiva as ações [...] (P2, CE1, 2024, p.16, grifos meus).*

Essas razões explicitadas pelos professores demonstram que a intensificação do trabalho docente, aliada à falta de coletividade entre os docentes e à dificuldade de diálogo entre, é prejudicial ao trabalho docente evidenciando raras perspectivas de integração curricular. Além disso, percebe-se a pressão decorrente dessa intensificação que o trabalho proporciona, considerando que não é somente uma política que está em circulação, mas várias, e espera-se que o professor dê conta de todas elas. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2021) destacam que “política é fácil, as atuações não são” (p.34).

Então, a partir desses entendimentos, surge a questão: como os professores

compreendem e efetivam a integração? A partir das questões das entrevistas de como realizam a integração curricular, identifiquei uma recorrência de discursos que associam o currículo integrado ao resgate de conhecimentos, trazidos de suas experiências acadêmicas e construídos ao longo do tempo, como pode ser observado a seguir:

*[...] eu procuro integrar com conhecimentos básicos [...], mas é mais no contexto de **resgatar nos estudantes esses conceitos prévios** que eles deveriam ter, ou que a gente espera que eles tenham [...]*

[...] eu procuro fazer isso resgatando na turma, resgatando junto aos estudantes, conceitos, exemplos, e trago isso para uma realidade de vivência deles [...] (P1, CE1, 2024, p. 2, grifos meus).

*Como eu trabalho com uma disciplina técnica e obviamente, os conhecimentos das disciplinas básicas **são aqueles da minha formação básica mesmo, de segundo grau, alguma coisa de faculdade [...]*** (P2, CE1, 2024, p. 11, grifos meus).

*[...] eu acho que eu entendo que o que eu consigo desenvolver hoje não seja, principalmente pela minha concepção de currículo integrado, não seja exatamente que eu integre os conhecimentos das minhas disciplinas com os básicos, eu acho que **eu tenho conseguido fazer hoje em dia é mais uma contextualização** sabe, dos conhecimentos da minha disciplina com os conhecimentos das disciplinas das áreas técnicas por exemplo* (P3, CE1, 2024, p.19, grifos meus).

Assim como é característico do contexto da prática, os professores entrevistados realizam o currículo integrado a partir do que compreendem por meio de suas vivências. Por mais que valorizem o currículo integrado, reconhecem ser além do que eles realizam, recriando assim, sua própria forma de desenvolver o currículo. Nesse sentido, eles constroem “o seu fazer diário na docência a partir da bagagem que trazem ao longo das trajetórias formativas acadêmicas e pessoais” (Ahmad, 2017, p. 193). Isso é identificado no discurso do Professor 2;

Nós que viemos de uma formação bem fragmentada, entender e praticar uma formação integrada é bem complexo (P2, CE1, 2024, p. 15, grifos meus).

Nesse trecho também se evidencia a influência fragmentária nas formações, problema abordado por Pacheco (2020), que aponta como sendo um dos grandes desafios a cultura academicista dos professores, servindo como modelo para reproduzirem seu fazer pedagógico nos institutos. “Como a formação dos(as) docentes é na Universidade, [...] é natural que tentem reproduzir no Instituto Federal a cultura acadêmica” (Pacheco, 2020, p.19).

Por isso, o principal desafio é a construção de uma nova cultura institucional, diferente daquela recebida na universidade (Pacheco, 2020, p.19). Os discursos vão

nos produzindo, e cabe aqui o exposto de Fischer (2020), de que “o discurso acadêmico nos constitui, é porque nos falamos dentro da academia uma determinada linguagem, usamos certos autores, no interior de certos rituais, práticas institucionais, jogos de poder [...]” (Fischer, 2020, p. 39). Esses discursos, que possuem uma história, um jogo estratégico, um poder, vão constituindo e produzindo nossas subjetividades, assim como moldam os saberes e as verdades de determinados tempos históricos. Logo, os professores entrevistados constroem à integração a partir do que entendem que seja ser integração e das experiências trazidas da bagagem pedagógica ao longo da sua formação.

Refletindo sobre essas análises, também é possível perceber que alguns discursos sobressaem a outros e pertencem a formações discursivas distintas. O discurso dos professores, que valoriza o currículo integrado como importante para a formação humana, pertence a uma formação discursiva recente historicamente, e que percebo que não se tornou hegemônica, ou que não se sustentou o suficiente para se tornar hegemônica. Diferentemente, a formação discursiva que traz o currículo como o que deve ser ensinado e o que não deve ser ensinado, como mecanismo de regulação dos saberes, e que de certa forma produziu nossas subjetividades ao longo do tempo, que está presente nas academias e que tem suas materialidades, mais penetração dentro dos documentos políticos, da mídia, entre outros, está hegemônica. Importante considerar que “aquilo que está escrito no currículo não é apenas informação- a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu” (Popkewitz, 1994, p.174).

Entendo que o currículo integrado voltado para a formação humana integral e emancipatória, não se sustentou hegemonicamente porque esses processos envolvem questões econômicas, sociais, e os discursos sempre incluem jogos de poder como estratégia. Por exemplo, os discursos sobre currículo que são hegemônicos, partilhados historicamente e permitidos de serem partilhados, não partem da ingenuidade, da neutralidade, percebo que eles tem uma finalidade social, que é agraciada pelo nosso sistema capitalista, por isso “discursos nunca são independentes de histórias, poder e interesses” (Mainardes, 2006, p. 54), assim “não se trata apenas de que notas são obtidas e diplomas são concebidos” (Popkewitz, 1994, p.192).

Nessa perspectiva, a produção dos discursos é controlada, selecionada, e autorizada a entrar em circulação e redistribuídas, validando-se como verdades

(Foucault, 2014), enquanto outros são interditados. Essas autorizações dependem do contexto em que a sociedade se encontra historicamente.

Outra atribuição destacada por dois professores entrevistados, é a definição de currículo integrado limitada à Prática Profissional Integrada-PPI³⁷, entendida por eles como capaz de compensar e efetivar a integração que não ocorre entre os componentes curriculares.

Mas para sanar esse problema a gente tem a Prática Profissional Integrada. Aí sim, nessa Prática Profissional Integrada a gente junta um conjunto de disciplinas dos diferentes núcleos e aí sim a gente discute [...] mas não é com todas as disciplinas, então é um pequeno número de disciplinas elencadas em cada ano. E, também, não são todos os conteúdos que a gente trabalha de forma integrada neste projeto. (P2, CE1, 2024, p.12, grifos meus).

Ao mesmo tempo em que o professor entrevistado atribui à PPI o papel de compensadora e de efetivar a integração, reconhece que a PPI não contempla todas as disciplinas, nem todos os conteúdos, reconhecimento também compartilhado pelo professor 1.

A gente tem uma proposta de PPI que é uma atividade com objetivo de integrar, mas ainda assim essa atividade eu acho que a gente faz de forma muito deficiente sabe? (P1, CE1, 2024, p.2, grifos meus).

A Prática Profissional Integrada está descrita, entre outras teorizações, como “um dos espaços no qual se busca formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular” (PPC Agricultura Integrado, 2020, p. 34). Além disso, o art. 106 da Resolução CONSUP nº 28/2019 destaca que “a PPI não exclui as demais formas de integração que possam vir a complementar a formação dos estudantes ampliando seu aprendizado” (MEC/IFFar, 2019, art. 106, p. 28).

Dessa forma entende-se que a Prática Profissional Integrada é um dos meios para propiciar a integração, mas não se limita apenas a ela. Segundo o PPC do Curso

³⁷ PPI ou Prática Profissional Integrada “é uma metodologia de ensino que contextualiza a aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos no decorrer do processo formativo, problematizando a realidade, fazendo com que os estudantes, por meio de estudos, pesquisas e práticas desenvolvam projetos e ações, baseados na criticidade e na criatividade”. É o espaço em que deve se “articular em no mínimo, quatro disciplinas contemplando necessariamente disciplinas da área básica e da área técnica (independente do núcleo)”. Além disso, todos os cursos técnicos do IFFar devem contemplar a PPI, tendo “corência com o perfil profissional do egresso e com o itinerário formativo” (Consup/IFFar, 2019, p. 27-28).

de Agricultura Integrado, a PPI deve articular no mínimo quatro disciplinas, independentemente do núcleo, com uma carga horária de 204 horas-aula, correspondendo a 5% do total de horas do curso (PPC Agricultura Integrado, 2020).

De acordo com referencial teórico adotado nesta pesquisa, a integração curricular não se restringe à PPI. A integração “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos **seja construída continuamente ao longo da formação**, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (Ramos, 2005, p.122, grifos meus).

No contexto dessa limitação, pode-se considerar o que Pacheco (2020) discute: um dos desafios para os IF's é a “compreensão do significado de Educação Integral, Ensino Médio Integrado, Formação Humana Integral (Omnilateral) e Politécnica. Esta compreensão ainda apresenta limitações o que leva a equívocos” (Pacheco, 2020, p.19). Esse desafio, apontado pelo autor, é também evidenciado nas entrevistas com os professores, quando questionados sobre os desafios e/ou dificuldades encontradas para efetivar a integração.

[...] talvez a gente não está bem orientado mesmo, de como fazer essa integração. (P1, CE1, 2024, p.5, grifos meus).

[...] eu acho que a gente não consegue se integrar enquanto profissionais aqui, em atividades outras, talvez a gente não consiga se integrar para discutir o currículo integrado de forma eficiente (P1, CE1, 2024, p.5, grifos meus).

Eu acho que entender o que que é integração também é um ponto assim que a gente tem dificuldade. É um desafio que nos é trazido e por mais que se debata o que que é currículo integrado, formas de integração, não sei se a gente tem ainda uma definição bem clara ou se faz integração ou se existe uma forma adequada, correta de se fazer integração (P2, CE1, 2024, p. 15, grifos meus).

Mas eu entendo que para a gente poder fazer esse planejamento de maneira coletiva dialogada, que na minha opinião é o que seria imprescindível, a gente ia precisar de um tempo, pra parar, pra pensar, pra analisar, pra retomar inclusive algumas discussões teóricas sobre a questão do Ensino Integrado, da integração curricular, discutir e daí avaliar aquilo, o que que a gente tá fazendo, e pra a partir disso, dessa avaliação e dessa discussão a gente então conseguir começar a planejar os próximos passos, fazer esse planejamento de forma mais coletiva e colaborativa (P3, CE1, 2024, p. 25).

eu acho que a gente acaba assim, com uma rotina diária [...] é tanta coisa que tem que fazer, que tem que dar conta, é burocracia e daí a gente acaba muitas vezes atendendo essas coisas e acaba não olhando tanto para aquilo que é a nossa atividade fim, e pra aquilo que é o essencial, que a gente está ali, que é trabalhar com os alunos, que é fazer essa formação, trabalhar com esse currículo integrado, com essa formação integral e etc.... (P3, CE1, 2024, p. 25).

Percebe-se a necessidade dos professores em expandir conceitualmente a significação do termo currículo integrado e compreender como efetivá-lo, assim como Pacheco (2020) aponta, ampliando a outras questões que são refletidas na proposta de integração curricular no referencial teórico desta pesquisa.

Reflito que o EMI defendido por autores como Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e diversos outros autores, que visam a possibilidade de uma formação emancipatória, situa-se em uma outra perspectiva, muitas vezes diferentemente do tipo de formação que esses professores receberam em suas faculdades, e que as produziram. De acordo com Ramos (2005) nenhuma perspectiva anterior ao EMI, a formação esteve centrado na pessoa humana, ao contrário, ela esteve focada no mercado de trabalho e na manutenção do sistema capitalista.

Esses discursos que veem a integração como um potente meio para alcançar a formação humana integral e a emancipação, são historicamente recentes, especialmente se comparados ao discurso da disciplina como reguladora, ao currículo como conjunto do que deve ser ensinado, das competências, da visão dogmática do conhecimento, porém, entendo que discursos também estão em luta para se hegemonizar, e é isso que os defensores do EMI tentam alcançar de certa forma.

Observo uma luta interior dos professores: de um lado a perspectiva progressista os faz refletir, levando-os a perceber que o que realizam na prática não seria efetivamente a integração; de outro, acabam colocando em prática a integração da maneira que compreendem, orientados por suas trajetórias formativas e experiências, que também os constituem como sujeitos. Nesse contexto da prática, “por estarem em constante fluxo, os discursos, ao passarem de um contexto para o outro, levam consigo significados que estão sujeitos a uma série de reinterpretações, contestações, apagamentos, etc” (Ferreira e Santos, 2017, p.65).

No sentido de complementação, mas não menos importantes, as últimas questões abordadas nas entrevistas foram relacionadas aos documentos legais, como o PPC, a resolução CONSUP nº 28/2019, buscando compreender como os professores relacionam-se com esses documentos. Pelos discursos apresentados, percebo que esses documentos tornaram-se regimes de verdade;

[...] o que eu faço para balizar a minha atuação aqui é que eu sigo as orientações, primeiro as orientações no que diz respeito a ementa da disciplina [...] assim como as orientações pedagógicas, de coordenação de curso e direção (P1, CE1, 2024, p.4, grifos meus).

Eu procuro trabalhar todos os conteúdos [da ementa] no mesmo ano (P1, CE1, 2024, p.4).

*Mas nem sempre a gente busca saber de onde saiu aquela orientação e vai simplesmente seguindo o fluxo, **sem muitas vezes conhecer integralmente o documento institucional** normatiza aquilo que você está fazendo ou sendo orientado a fazer (P2, CE1, 2024, p. 13).*

***Então, a gente tem que segui-la, goste ou não goste, é a diretriz vigente.** Eu não posso, enquanto professor, dizer “Ah, não vou fazer dessa forma né, tal procedimento com os alunos” não, eu estaria fazendo algo que não está regido pela instituição, então eu procuro seguir as orientações (P2, CE1, 2024, p. 13, grifos meus).*

*[...] **eu busco seguir** porque eu considero que ela [Resolução] é um documento institucional, que ela orienta especialmente a questão da organização dos cursos, ela orienta também a questão de organização de calendário, construção dos núcleos, tanto da construção do PPC quanto do andamento do curso depois, então isso entendo que **impacta diretamente na nossa atuação docente então, eu tento seguir [...]**” (P3, CE1, 2024, p. 23, grifos meus).*

Os professores seguem esses documentos como o PPC e a Resolução, principalmente na questão das ementas, dos conteúdos que são abordados em cada ano, sendo esses documentos produtores de verdades, produzindo esses indivíduos e o conhecimento também, por que as ementas são seguidas. Sobre regimes de verdade,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (Foucault, 1980, p.131).

Assim, os discursos que estão presentes nesses documentos são vistos como verdadeiros e se sobressam sobre outros discursos, além de ter importância na constituição desses professores, produzindo efeitos no seu trabalho pedagógico. Assim eles (documentos) organizam o que deve ser estudado e influenciam em como deve ser ensinado, já que na ementa, por exemplo existe uma ordem sequencial de conteúdos privilegiados de serem estudados. Além disso, Ball, Maguire e Braun (2021) destacam que “o que acontece dentro de uma escola em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação será mediada por fatores institucionais” (Ball, Maguire, Braun, 2021,p.35) e é isso que os professores acabam fazendo, sendo mediados também por esses documentos institucionais.

Uma outra percepção analisada nos discursos desses professores é a confiabilidade, a conformidade e a dependência que se dá perante esses documentos, conforme Ball, Maguire e Braun (2021, p.105) discutem. “Não surpreendentemente, a

maioria dos professores iniciantes e recém-formados e muitos assistentes de professores, e às vezes, professores mais experientes, exibem “dependência da política” e altos níveis de conformidade”, o que de certa forma acaba prejudicando seu lado criativo e autônomo, dando espaço para esses documentos servindo como uma direção, de como deve ser feito e o que deve ser ensinado.

Eles confiam nesses documentos institucionais, se conformam com as “orientações” prescritas e até se sentem oprimidos por elas, destacando o poder investido nos documentos institucionais por exemplo. “Até professores mais experientes, às vezes, sentem-se oprimidos pela política” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p.105) como é evidenciado no trecho esse sentimento “[...] *a gente tem que segui-la, goste ou não goste [...]* (P2, CE1, 2024, p. 13).

Agora, possibilitando refletir sobre esse movimento em relação as ementas que os professores entrevistados seguem, encontro uma semelhança com a Teorias Tradicionais de Currículo (Silva, 1999) em que a centralidade está em “como fazer” e no “o que ensinar”, que inclusive, destacado aqui, está presente atualmente em planos de aulas, planos de ensino, com objetivos muito bem traçados, metodologias muito bem desenhadas, “as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas científicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado [...]” (Silva, 1999, p. 22).

Nesse campo de discussão, podemos inserir o que Foucault (2020) questiona:

[...] quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o status dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito de regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? (Foucault, 2020, p.61).

Quem produziu os documentos que os professores seguem já foi abordado nas análises anteriores, que após análises ora trazem a integração, ora inviabilizam essa integração. Mas, me pergunto: o que está em jogo num certo tipo de discurso colocado em circulação sobre o currículo integrado a partir desses documentos e que os professores buscam segui-los ou seguem (como é destacado por eles)? Pertencem a mesma formação discursiva que autores como Ciavatta, Moura, Firgotto, Ramos pertencem? Que finalidade social está sendo atendida? A quem interessa esses tipos de discursos? Que sujeitos estamos constituindo a partir de certas noções de currículo

integrado?

Há de se considerar também que essas verdades sobre o currículo integrado não são produzidas somente por sujeitos políticos por exemplo, que participaram da elaboração dos documentos legais discutidos nas análises anteriores, mas também pelos professores do Curso Técnico Integrado em Agricultura, pois na criação dos Projetos Pedagógicos de Curso quem elabora as ementas são os professores das áreas, como é destacado pelos professores 2 e 3.

[...] mas é o professor específico da área que elabora a ementa (P2, CE1, 2024, p.15)

[...] sempre as ementas são feitas pelos professores das áreas, tanto das técnicas quanto das básicas[.] (P3, CE1, 2024, p. 22).

Então, eles também têm o poder de ditar o que deve ser estudado, quais conteúdos devem ser priorizados, que conhecimentos devem ser disseminados e ensinados aos estudantes. Sobre poder, “o poder não está somente no Estado, ele não é somente vertical, mas é capilarmente vivido, está nas mínimas relações entre professores e alunos, entre homem e mulher, entre negros e brancos, entre etnias diferentes, entre adultos e crianças, e assim por diante” (Fischer, 2020, p.45). Assim “selecionar é uma operação de poder, privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (Silva, 1999, p.16).

Assim esses conhecimentos que os professores priorizam nas ementas, também poderão tornar-se regimes de verdade, constituindo os sujeitos (estudantes) e subjetivando-os modos de entender as coisas e o mundo. Ressalto e concordo que no contexto da prática segundo Duso, Sudbrack (2010) os profissionais que estão nesse contexto não assumem uma posição ingênua para interpretação, e acrescento, que como os discursos estão envolvidos em jogos estratégicos, tudo tem uma finalidade, por mais que as vezes não percebamos.

Refletindo sobre esses processos, podemos pensar num tipo de poder, não o poder soberano que é visível, mas um poder disciplinar, que é exercido por meio de sua invisibilidade, que nos induz, e nos molda a certos comportamentos (Gore, 1994) que as ementas, as disciplinas desempenham, se os professores a seguem, o que tem nelas? Tem conhecimentos que serão ensinados e permitidos de serem conservados, partilhados, entre outros. Além, que tipo de autores são lidos? Em que

autores os professores se baseiam em suas aulas? “qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem” (Gore, 1994, p.14).

Corroborando com essa questão de regulações Busnardo e Lopes (2010) destacam que as disciplinas tem um alto poder de regulação, onde “atuam regulando discursos, aquilo que pode ser dito e compreendido, seguindo padrões do que tradicionalmente foi selecionado como importante de ser reproduzido” (Busnardo, Lopes, 2010, p.93).

Problematizando o currículo, Popkewitz (1994, p. 192), traz que “qual conhecimento é mais válido? Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades” e complementa que “a seleção de conhecimento, implica não apenas na informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo.” O currículo como destaca Silva (1999) é também uma questão de poder e visualizo que os idealizadores do EMI, do currículo integrado estão em um campo de lutas para que o currículo integrado como estratégia de emancipação, como meio para a formação humana emancipatória se torne hegemônico e passa a ser partilhado, e desenvolvido, mas esse movimento não é tão simples assim, por envolver uma série de questões.

Em conformidade com os estudos que venho realizando, acredita-se que o currículo integrado seria um potente meio para promover uma educação emancipatória, inclusive de “forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 15, grifos meus), permitindo questioná-lo e transformá-lo. No entanto, como é evidenciado no trabalho dos professores entrevistados há fragilidades que inviabilizam e impossibilitam a integração, como destacado por eles que apesar de valorizarem o currículo integrado, não o fazem, por questões de tempo e espaços para se pensar e refletir sobre a integração, por questões de não entender bem conceitualmente e como fazê-lo, que acabam recontextualizando suas práticas a partir de suas bagagens formativas, vivências, o que é bem característico do contexto da prática pertencente a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992).

Cabe considerar que finalizando as análises das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os alguns professores do Curso Técnico de Agricultura Integrado, ancorada no referencial teórico adotado para discutir o currículo integrado, essa

perspectiva de integração fica inviabilizada e impossibilitada de acontecer, (pelo menos a partir das falas dos entrevistados) por diversas razões descritas acima, e que por muitas vezes, possibilitando a desintegração, vislumbrando um caminho difícil para a mudança.



**PRODUTO
EDUCACIONAL**

PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional para Mendonça et al. (2022) está relacionado a um espaço de solução, enquanto a dissertação corresponde a um espaço do problema. Nesse entendimento, a dissertação apresenta o problema, que dá origem aos objetivos e aos fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa, sendo o produto educacional responsável por oferecer a solução para esse problema desenvolvido.

Diante disso, o produto educacional encontra-se inserido no contexto da pesquisa intitulada “Currículo integrado na EPT: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas no Curso Técnico Integrado de Agricultura do IFFar Campus Jaguari –RS”, que tem como objetivo analisar as concepções do currículo integrado nos documentos legais da EPT, PPC e no contexto da prática docente no Curso Técnico Integrado de Agricultura no IFFar Campus Jaguari- RS, O problema de pesquisa que o norteou foi: Como o currículo integrado nos contextos de influência e produção de texto se constitui nos documentos legais e no contexto da prática, a partir dos olhares dos professores do curso técnico integrado em Agricultura?

Inicialmente, como proposta de produto educacional apresentada na qualificação da pesquisa, previu-se a elaboração de um Guia de orientação, para potencializar discussões sobre os seguintes temas: Currículo Integrado, Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio Integrado, e outros temas relacionados. Posteriormente, com as análises e os resultados da pesquisa, principalmente após as entrevistas com os professores do Curso Técnico de Agricultura Integrado do *Campus Jaguari/RS*, evidenciaram a necessidade desses atores de conhecer mais, refletir e discutir sobre tais temas, que estão diretamente ligados aos seus trabalhos docentes. Foi perceptível, a partir das entrevistas, a necessidade de conhecimento sobre, por isso, a ideia de um guia de orientação manteve-se.

Cabe destacar que o Guia não tem a intenção de se tornar uma verdade absoluta sobre o que é o currículo integrado e conseqüentemente o que não é, ao contrário, o guia busca como propõe Ball, “em vez da verdade oferecer novas perspectivas” (Ball, 2011, p.95), uma oportunidade de pensar de um outro modo sobre o currículo integrado.

A criação deste Guia configura-se como um espaço de aprendizagem e compartilhamento de saberes relacionados à organização e à memória em torno do currículo integrado, e do Ensino Médio Integrado, estes, defendidos por

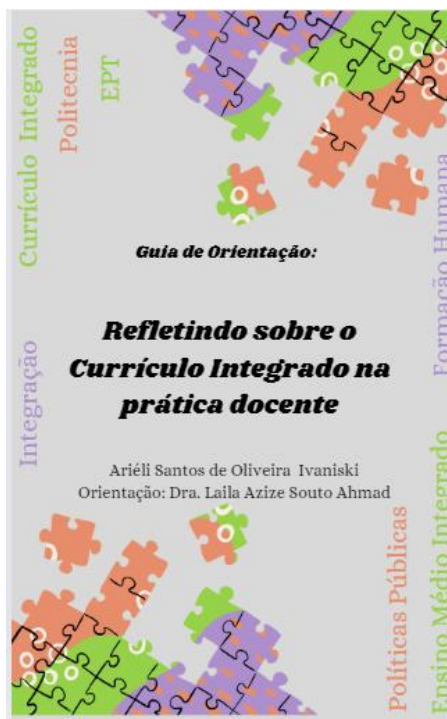
pesquisadores como Ramos, Ciavatta, Frigotto, entre outros, tendo como horizonte a formação integral e omnilateral dos estudantes e também dos professores que os ensinam.

O GUIA DE ORIENTAÇÃO

A proposta deste produto surgiu a partir da questão central da pesquisa, mencionada anteriormente, que consistiu em analisar as concepções do currículo integrado presentes nos documentos legais, no PPC do Curso Técnico Integrado em Agricultura e no contexto da prática docente, tendo como lócus o IFFar *Campus* Jaguari-Rs. Os sujeitos participantes desse contexto foram os professores da área das Ciências da Natureza, e das áreas que a integram.

O produto foi intitulado “Refletindo sobre o currículo integrado na prática docente” e na figura 7, apresenta-se a capa do guia.

Figura 7- Capa do Guia de Orientação



Elaborado pela autora (2024)

Este guia que está disponibilizado no apêndice A da dissertação, é composto por capítulos. Inicialmente apresenta-se as autoras e, em seguida, desenvolvem-se seções com conhecimentos sobre os temas mencionados anteriormente, a partir das

análises e discussões realizadas ao longo desta pesquisa.

As bases teóricas que sustentam o produto educacional são as mesmas utilizadas no referencial teórico da dissertação, destacando-se autoras e autores como Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Eliezer Pacheco, e outros. Além disso, o projeto gráfico foi totalmente elaborado pela autora, por meio da plataforma *Canva*.

A coleta de dados que serviu de base para a elaboração do produto foram a análise bibliográfica; a análise documental, através do Decreto nº 5.154/2004 da Resolução CONSUP nº 28/2019 e do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agricultura do IFFar *Campus Jaguari/RS*; e a realização das entrevistas, com o objetivo de compreender as implicações desses documentos no contexto da prática e como o currículo integrado é desenvolvido/trabalhado nesse contexto. Vale ressaltar que esta última etapa somente foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em pesquisas, garantindo assim todas as exigências éticas.

O Guia de orientação tem como finalidade proporcionar um espaço que oportunize conhecimentos e reflexões sobre o Currículo Integrado, Ensino Médio Integrado, EPT, e as políticas públicas. Configura-se assim, como um espaço de memória e organização em torno do currículo integrado, que, são oferecidos também nos IF's.

A intenção da construção do guia foi pensada para não ser prescritiva, descritivo, como uma verdade absoluta, mas sim como um espaço interativo, pensante, de fácil compreensão, e que oportunize reflexões nos leitores. O material também apresenta sugestões de livros, leituras e vídeos, para aqueles que desejarem aprofundar seus conhecimentos. Destaca-se que o produto pode servir como aporte teórico para todos os professores interessados em aprender e refletir mais sobre os temas, bem como, pode ser utilizado pelos demais atores da comunidade escolar que demonstrem interesse pelo assunto.

A validação do produto foi inicialmente pensada apenas para os professores que participaram da entrevista, mas, a partir de sugestão da banca de qualificação, a aplicação e validação estendeu-se para todos os outros professores do curso. Assim, o produto foi enviado via e-mail institucional para todos os professores do Curso Técnico em Agricultura Integrado do *Campus Jaguari/RS* e para os servidores do setor de apoio pedagógico do *Campus*. Após esse momento, a validação ocorreu por meio de um formulário realizado pela autora através do *google forms* que foi enviado para

esses mesmos servidores. No formulário foram apresentadas questões relativas à relevância ou não do produto educacional, com espaço para justificativas. Esse formulário está anexado no apêndice desta pesquisa. O link de acesso ao questionário encontra-se nas últimas páginas do guia, mas também foi enviado separadamente no corpo do email encaminhado para aos servidores.

Cabe destacar que a identidade dos respondentes foi preservada de forma totalmente anônima.

O guia foi enviado para 22 servidores no dia seis de março de 2025, e as respostas foram analisadas um mês depois, a partir do dia seis de abril de 2025. As questões do formulário estão apresentadas a seguir.

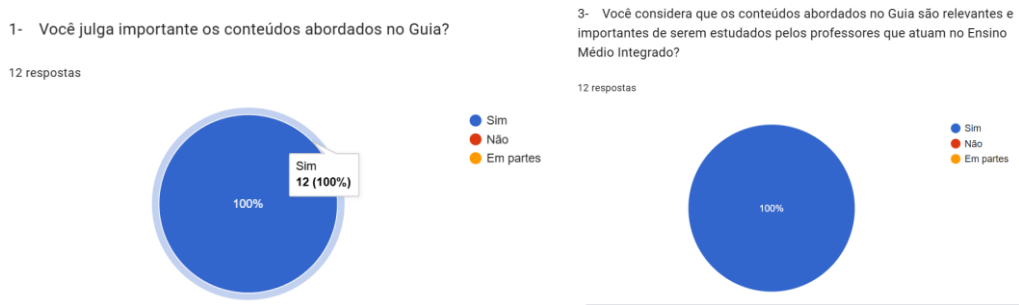
Quadro 3– questões das entrevistas

QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none">❖ Você julga importante os conteúdos abordados no Guia?❖ Você considera que o conteúdo apresenta-se de forma clara e dinâmica?❖ Você considera que os conteúdos abordados no Guia são relevantes e importantes de serem estudados pelos professores que atuam no Ensino Médio Integrado?❖ Você considera que seus conhecimentos sobre os temas abordados melhoraram depois da leitura e reflexão do Guia?❖ Por fim, você tem alguma sugestão para melhoria do Guia, ou dos conteúdos abordados?

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Dos vinte e dois envios, obteve-se doze devolutivas. Inicialmente, ao serem questionados sobre a importância dos conteúdos do guia e sobre a relevância de serem estudados pelos professores que atuam no Ensino Médio Integrado, 100% das respostas foram “sim”, conforme mostram os gráficos elaborados pelo *google forms*.

Gráfico 1 e 2: Importância e relevância do produto educacional



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A positividade dos respondentes em relação às questões é justificada pelas respostas abertas fornecidas no formulário, cuja pergunta era opcional.

“O Guia é de grande valia, especialmente para mim, que sou professora nova na rede de ensino do IFFar. Ele oferece um suporte essencial para compreender e refletir sobre o currículo integrado nos cursos integrados”.

“Excelente Material. claro e objetivo. Muito bom. Parabéns!”

“Ficou muito bom! Bem claro e expressivo!”

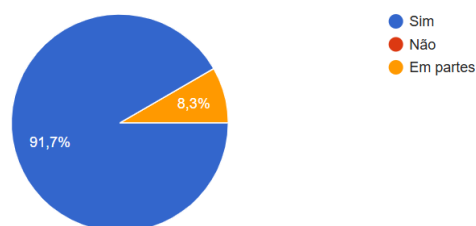
“Os materiais sugeridos para leitura são excelentes”.

Do total de respondentes, 91,7% julgaram que o guia foi apresentado de forma clara e dinâmica, enquanto 8,3% consideraram a apresentação apenas parcialmente clara, como mostram os gráficos.

Gráfico 3: Organização do produto educacional

2- Você considera que o conteúdo apresenta-se de forma clara e dinâmica?

12 respostas



Fonte: elaborado pela autora(2025)

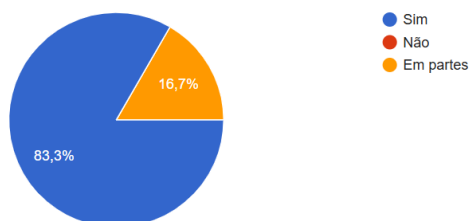
Na quarta questão, acerca do conhecimento sobre currículo integrado, após a

leitura e reflexão do guia, 83,3% dos respondentes consideraram “sim”, enquanto 16,7 % responderam “em partes”.

Gráfico 4: Conhecimentos melhorados

4- Você considera que seus conhecimentos sobre os temas abordados melhoraram depois da leitura e reflexão do Guia?

12 respostas



Fonte: elaborado pela autora(2025)

Pensar e refletir sobre o currículo integrado não se limita somente a um guia que foi o produto educacional escolhido, e sabe-se que não é apenas em uma leitura que se compreenderão plenamente temas que são tão complexos. O sentido do guia é plantar uma semente de reflexão, incentivando uma prática crítica em torno desses temas, que estão diretamente ligados ao espaço de trabalho desses servidores e ao seu fazer pedagógico. Dessa forma, possibilita reflexões como a apresentada por um dos respondente.

Agora vou colocar uma percepção particular com relação aos desafios do currículo integrado. É muito desafiador trabalhar de forma integrada, pois as pessoas que trabalham com esse currículo não foram formadas para trabalhar de forma integrada. Por vezes, cada um trabalha sua disciplina de forma isolada, pois suas formações anteriores também não permitiram acesso e conhecimento a essa forma de trabalho. Romper essas barreiras é desafiador. Exige muito tempo, esforço e interesse de todos os atores que executam esse currículo. Na teoria compreendo que avançamos muito nos aspectos conceituais. No entanto, na prática, vivenciamos muitas dificuldades e por vezes os próprios estudantes percebem algumas fragilidades na construção dos nossos projetos pedagógicos dos cursos. Encontramos algumas contradições importantes na construção destes projetos pedagógicos e nas nossas normativas institucionais. Acredito que podemos e vamos avançar muito na busca desse trabalho integrado e a tua dissertação vai ser uma importante fonte de conhecimento para quem tem interesse e desejo de fazer diferença na educação profissional e tecnológica!

É nítido como o guia de certa forma, possibilitou reflexões profundas sobre o trabalho desses professores em sala de aula, evidenciando os desafios enfrentados e as barreiras que dificultam trabalhar através do currículo integrado.

Por fim, como resposta opcional e aberta, a última questão solicitava sugestões

dos respondentes para melhoria do guia. Além das respostas destacadas anteriormente, a grande maioria consistiu em elogios ao produto educacional, enquanto algumas sugeriram a revisão dos links presentes no guia, o que foi realizado posteriormente pela autora.

“O guia traz aspectos históricos importantes e também alguns conceitos imprescindíveis quando falamos em ensino médio integrado”.

“Apenas parabenizar pelo excelente material elaborado, especialmente, por localizar e reunir diversos pontos importantes para a atuação do docente EBTT, em relação ao currículo integrado, partindo do contexto macro, passando por políticas públicas importantes e pela retrospectiva histórica, bem como pelas sugestões de estudo, também ao contexto específico de atuação”.

Sendo assim, o produto educacional encontra-se no apêndice A desta dissertação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a este momento de apresentar minhas considerações finais da pesquisa, primeiramente necessito expor meu processo de envolvimento e desenvolvimento durante este percurso. Depois de iniciar uma etapa tão sonhada por mim, de viajar horizontes teóricos diversos e desconhecidos, lido e relido incansáveis vezes o trabalho, percebo todo o processo desses dois anos de mestrado e ver o quão rapidamente passou.

A pesquisa apresentou-me novas perspectivas, caminhos e outros olhares sobre o tema proposto, que me fizeram sair da minha zona teórica tranquila e confortável. Além disso, possibilitou-me ir além da minha inquietação inicial, despertando outras curiosidades que, de certa forma fazem com que a pesquisa não se encerre com a finalização desta dissertação. Assim como iniciei este processo curiosa, questionando e buscando olhar para as coisas de modo diferente, sigo na mesma posição.

Para pesquisar todo o processo complexo e ambíguo que envolve a política da integração, percebi todos os seus atravessamentos com inúmeras questões. No entanto, a partir dos questionamentos feitos no decorrer da pesquisa posso tecer algumas considerações.

Ao longo do estudo objetivei analisar as concepções do currículo integrado nos documentos legais da EPT, PPC e no contexto da prática docente no Curso Técnico Integrado de Agricultura, no Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/RS, tendo como referencial teórico-metodológico a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (1992), sendo esse referencial essencial para que a pesquisa se desenvolvesse de forma minuciosa e atendesse os objetivos propostos. Os objetivos específicos foram: a) investigar as políticas de EPT que tratam do currículo integrado, buscando visualizar seus efeitos no documento legal do curso-o PPC do Curso Técnico de Agricultura; b) analisar as macro e micro relações entre a legislação do currículo integrado e seu desenvolvimento nas práticas docentes; c) compreender como essas políticas e o PPC influenciam o contexto da prática docente em relação ao currículo integrado no Curso Técnico Integrado de Agricultura; d) elaborar um guia de orientação como produto educacional.

Para alcançar esses objetivos, analisei o Decreto nº 5.154/2004 no contexto da influência e produção de texto; a Resolução CONSUP nº 28/2019 no contexto da

produção de texto; o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agricultura Integrado no contexto da produção de texto e no contexto da prática por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores do curso. Assim, é possível inferir sobre algumas questões, que serão abordadas a seguir.

A partir do contexto de influência e produção de texto do Decreto nº 5.154/2004, considero que o documento representa uma conquista para aqueles que acreditam na integração voltada a uma formação humana, omnilateral e integral dos sujeitos, tendo em vista, que o Decreto possibilita legalmente essa integração (algo que o Decreto anterior não permitia, pois a EPT era tratada separadamente da Educação Básica). Porém, a partir desses contextos percebo o Decreto como um documento híbrido e reduzido em relação às possibilidades que estavam presentes em sua concepção original. As influências que estavam presentes tanto na formulação dessa política como na produção do texto eram de perspectivas políticas diferentes, com interesses ideológicos distintos, transformando-o em um espaço de disputas e embates. O que estava em jogo? A educação dos sujeitos, que poderia se tornar um espaço de transformação, resistência, de desalienação e de repensar o modelo modelo capitalista vigente.

Destaco, a partir das análises, o forte poder exercido pelas forças conservadoras sobre o Decreto, tanto em sua formulação inicial quanto na produção de texto do Decreto e dos documentos que o sucederam, fazendo com que as perspectivas progressistas pensadas na origem do Decreto em relação a integração, fossem acomodadas, abrindo espaço para perspectivas tradicionais voltadas a valores mercadológicos. Saliento que, por isso, para “expressar a luta dos setores progressistas envolvidos precisa ser compreendido nas disputas internas da sociedade, nos estados, nas escolas” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p.26-27).

No contexto da produção de texto da Resolução CONSUP nº 28/2019, é possível considerar e destacar que o núcleo que possibilitaria a formação humana integral é justamente aquele que contém a menor carga horária em comparação aos demais núcleos, apesar de ser esse o diferencial dos Institutos Federais (formação humana integral). Percebo, ainda, fortes influências voltadas à formação por competências, a qual, “deve ser também superada, por reduzir a atividade criativa e criadora do trabalho a um conjunto de tarefas” (Ramos, 2010,p.50). Assim como, nesse documento “a disciplinaridade se mantém hegemônica, a despeito dos discursos de integração” (Lopes e Macedo, 2011, p. 271).

Outro documento analisado no contexto da produção de texto foi o PPC do Curso Técnico de Agricultura Integrado. É notória a influência da Resolução CONSUP nº 28/2019, que serviu como base para a construção do PPC no que diz respeito à organização curricular, aos objetivos, às finalidades e aos planejamentos. Assim como outros documentos analisados anteriormente, o PPC apresenta elementos que valorizam o currículo integrado, o qual possibilitaria a formação humana integral, mas, ao mesmo tempo dá grande ênfase à formação técnica. Isso se explica, em parte, de a elaboração do PPC ter sido realizada em sua maioria por professores da área técnica, o que influencia diretamente a concepção de currículo integrado no documento, ou seja, a formação acadêmica dos professores que foram formados a partir de uma noção de currículo, repercutiu na elaboração do PPC.

Ao finalizar as análises documentais, percebo que a concepção de currículo integrado enquanto organização se manteve, mesmo em um projeto o qual otimizava horizontes diferentes. Além disso, ora valoriza o currículo integrado como instrumento para a formação humana, mas ao mesmo tempo, concordando com Busnardo e Lopes (2010) “os documentos oficiais anunciam princípios e propostas como inovadoras quando, muitas vezes, estão se apropriando de discursos tradicionais no campo educacional” (Busnardo, Lopes, 2010, p.93). No contexto dos documentos analisados nesta pesquisa, mesmo que se valorizem nos textos oficiais, a nova perspectiva de currículo, esta ainda está alicerçada em disciplinas tradicionais, que atuam na regulação de discursos “seguindo padrões do que tradicionalmente foi selecionado como importante de ser reproduzido” (Busnardo, Lopes, 2010, p. 93).

Por fim, mas muito importante para o estudo, destaco as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores do Curso Técnico de Agricultura Integrado, nas áreas das Ciências da Natureza e das áreas que as integram, com o objetivo de analisar o contexto da prática. Esse contexto foi essencial para estabelecer relações entre as questões macro e micro, no cenário ao qual os atores recriam e reinterpretam as políticas, atribuindo-lhes finalidades sociais na constituição do sujeito estudante.

Primeiramente, percebo que a relação dos professores com os documentos legais e institucionais é marcada por uma relação de obediência e seguimento, encarando o documento e seu conteúdo como uma verdade absoluta, numa “dependência da política e altos níveis de conformidade” que “às vezes, sentem-se oprimidos pela política” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p.105) como pude constatar nas

entrevistas. Logo, o currículo tem o poder de determinar quais conhecimentos são válidos e permitidos de serem ensinados e reproduzidos.

Em relação ao entendimento sobre currículo integrado, observo a valorização que os professores atribuem ao tema, contudo eles admitem não consegui-lo realizar em seu trabalho docente, por diversas razões apresentadas. Assim como é característico deste contexto, os professores acabam reinterpretando o currículo integrado a partir das suas vivências, sobretudo a partir de suas trajetórias formativas acadêmicas. O que esse tipo de noção de currículo integrado que os professores estão produzindo influencia na educação dos seus estudantes?

Reafirmo o currículo integrado como um campo de poder e de disputas entre aqueles que o compreendem como meio de manutenção do sistema capitalista dominante e aqueles que o concebem como espaço para potencializar a formação humana integral. Em outras palavras, o currículo é um território de poder do qual todos buscam se apropriar. O que está em jogo em um determinado modelo de currículo integrado adotado pelos professores na educação de seus estudantes?

Ao analisar os documentos oficiais da EPT e as entrevistas, concluo que, embora o currículo integrado por vezes seja valorizado, o modelo hegemônico ainda é o centrado nas disciplinas escolares, que tem a perspectiva de organização, que define o que deve ser ensinado e o que é permitido de ser reproduzido pelos estudantes. Educação Profissional e Tecnológica e Educação propedêutica deveriam caminhar juntas, de forma integrada, mas ainda não é (pelo menos neste estudo específico) a realidade observada.

Por fim, considero que este trabalho possibilitou um olhar para a política do currículo integrado desde o contexto macro até o contexto micro, permitindo uma análise completa e crítica sobre o tema proposto. Assim, o trabalho sustenta a ideia de que diferentes perspectivas e entendimentos ao currículo integrado foram construídos e atribuídos, desde o Decreto, passando pela Resolução e pelo PPC, até o contexto da prática dos professores. Infelizmente, a perspectiva que se mantém dominante, e como forças para continuar, é aquela que favorece o dualismo histórico, a desigualdade e a manutenção de um sistema que é perverso e que cada vez mais produz pessoas alienadas.

Quanto ao produto educacional, vide as análises realizadas, o guia de orientação proposto funciona justamente como um espaço de reflexão sobre a EPT, o currículo integrado e suas finalidades sociais, abordando desde as políticas até o

contexto do trabalho docente. É um material que não ensina “como fazer” o currículo integrado, nem tem a pretensão de se tornar uma verdade, mas sim de provocar repensares e possibilitar diferentes olhares sobre o tema, que os entrevistados manifestaram não saber como fazê-lo e destacaram a necessidade de aprofundar o conhecimento, pois a educação voltada a uma formação humana integral depende, em grande medida dos professores, pois são aqueles que atuarão nas salas de aula.

Além dessas contribuições, outras questões emergiram e despertaram minha curiosidade a partir desta pesquisa. Há uma imensidão de reflexões possíveis sobre o currículo integrado, mas uma delas se apresenta de forma latente, que são as licenciaturas nos Institutos Federais, responsáveis pela formação dos professores para desenvolver o olhar omnilateral e humano. Sigo alimentando essa curiosidade.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Laila Azize Souto. **A música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática**. 2017. 285 p. Tese (Doutorado)- Universidade Federal De Santa Mara, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2017.

ARAUJO, J. J.; HYPOLITO, Álvaro M. Políticas Curriculares e Teoria do discurso: um estudo de caso. **Práxis Educativa, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 163–183, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i1.0009**. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9145>. Acesso em: 19 jun. 2023

AVELAR, M. **Entrevista com sthepen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional**. (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(29) Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24). Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados Jason Beech y Analía I. Meo. 2016, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>. Entrevista realizada em Londres em Maio de 2015.

BALL, Sthepen J. **Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BALL, Sthepen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas- atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. 2ª ed. Ponta Grossa, UEPG, 2021.

BALL, S, J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In:BALL, S, J; MAINARDES, J.**Políticas educacionais- questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.78-99.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70 Brasil, 2016.

BEZERRA, D.S. **Ensino Médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal, ed. IFRN, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf.

BRASIL. Decreto n.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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

BRASIL. **Decreto n. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>.

BRASIL. **Um novo modelo de Educação profissional e tecnológica: diretrizes e concepções**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, MEC, 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/pareceres_cne/pceb011_12.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio-DCNEP**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 Dez. 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio-DCNEM**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf> . Acesso em: 18 dez. 2023.

BRITTES, L.R. **Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha**. 2015. 180 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pelotas-Faculdade de Educação-Programa de Pós-graduação em Educação. Pelotas, 2015.

BUSNARDO, F; LOPES, A, C. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 87-102, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Nd6CJzsYVwF3tMzzvwNVBhM/?lang=pt>. Acesso em: 19 de jun.2023

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CONSUP/IFFAR. Resolução CONSUP/IFFar nº 4/2023. **Regulamento do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha**. Santa Maria, 2023.

COSTA, H, H, C; LOPES, A, C. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. **Pro-Posições** | v. 27, n. 1 (79) | p. 179-195 | jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/vvjqvhrCVphMwPvd57DYRBv/?lang=pt> . Acesso em: 19 de jun.2023.

CUNHA, V.G.P; SOUZA, M.I.G.F. Desenvolvimento de discursos de políticas educacionais ao longo do tempo: subsídios epistemológicos para análise do processo

de recontextualização em textos oficiais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n. 2, p.503-530, jul./dez.2014.

DUSO, A.P; SUDBRACK, E.M. Políticas Educacionais: Textos, contextos e práticas-possíveis interfaces. **Vivências**, vol.6. nº 11:p.65-80, 2010.

FAIRCLOUGH, N. Michel Foucault e a Análise de Discurso. Capítulo 2. In: FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: editora UNB, 2001.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. DE B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129, 18 mar. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n5p102> . Acesso em: 07 junho 2023.

FISCHER, R,M,B. Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2020.

FRANCO, E C D, SOARES A N, GAZZINELLI M F. Recontextualização macro e micropolítica do currículo integrado: percursos experimentados em um curso de enfermagem. **Escola Anna Nery 22(4) 2018**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/9HrFwnPJmCsfNNCgR7fKCrR/?lang=en>. Acesso em: 19 de jun.2023.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) . **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.57-82.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: cut, 2005. p. 19-62.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.14/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) . **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II**. O uso dos prazeres. 12 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007, p.232.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>. Acesso em: 01/02/2021.

GALLO, S. Subjetividade, ideologia e educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.16, n.19, p. 133-152, jan/junho de 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10581>. Acesso em 16/08/2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2010.

GUIMARÃES, E R. As Estratégias da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e seus Efeitos nos Estudos Teórico-metodológicos das Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica. In: SILVA, C ,N; ROSA, D, S; FERREIRA, M,R,G (Org.). **A Metodologia da pesquisa em EPT**. 1 ed. Brasília: Grupo Nova Pandeia, 2022, p. 21-56. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/235>. Acesso em: 19 de jun.2023.

GORE, J.M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Thomas Tadeu. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: RJ: Vozes 1994, p. 9-20.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória / organização** Cadiani Lanes Garcez ... [et al.]. – Santa Maria/RS : IFFar – Instituto Federal Farroupilha, 2018. 186 p. Disponível em: <https://iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/15601-iffar-lan%C3%A7a-livro-sobre-os-10-anos-da-institui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 03 de jul. 2023

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agricultura Integrado- Campus Jaguari**. 2020. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-jaguari>. Acesso em: 03 jul. 2023.

IFFAR. **Ensino- Ensino Técnico de Nível Médio**. 12 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/ensino-t%C3%A9cnico-n%C3%ADvel-m%C3%A9dio> Acesso em: 06 dez.2023.

IFFAR. **IFFar obtém reconhecimento no empreendedorismo**. 20 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/item/33542IFFar%20obt%C3%A9m%20reconhecimento%20nacional%20no%20empreendedorismo>. Acesso em: 21 dez.2023.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 set.2023.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, I,G; GANDIN, L,A. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. **35ª Reunião Anual da Anped, GT05 - Estado e Política Educacional**. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf. Acesso em: 03 de jul. 2023.

LOPES, A.C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro. UERJ, 2008, 184 p.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. P. 109-118. Maio/Jun/Jul/Ago 2004.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.R.C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL S.J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.248-282.

MACHADO, F.S. **O ciclo de políticas no contexto da educação profissional inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**. 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro –Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=10527121. Acesso em 03/07/2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Edu.Soc**. Campinas, vol. 27, n.94, 2006, p. 47-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 junho 2023.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J.Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo: Vol.30, n.106, p.303-318, 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.S; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. BALL, S.J; MAINARDES, J. (org.). São Paulo: Cortez, 2011, p.143-172.

MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA,Thomas Tadeu. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: RJ: Vozes 1994, p. 21-34.

MARX, K. **O CAPITAL: CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA**. Livro 1- O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Ed. Boitempo -2013.

MARTINS, G.A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas,2006.

MATHEUS, D, S; LOPES, A, C. O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 173-188, maio/ago. 2011.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GkDFVzGCdDqTVMSgGQh5fNr/?lang=pt> Acesso em: 19 de jun.2023.

MEC/SEMTEC. Reforma da Educação Profissional- **Documento à Sociedade.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.

MEC. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n.º 5.154/2004.

MEC. Resolução CEB n.º 03 de 26 junho de 1998, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

MEC/ IFFAR. Resolução n.º 028/2019 de 07 de agosto de 2019. Revoga a Resolução CONSUP n.º 102/2013. **Define as Diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha e dá outras providências.**

MENDONÇA, A.P; RIZZATI, I.M; RÔÇAS, G; FARIAS, M.S.F. O que contêm e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec** - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus (AM), v. 8, e211422, 2022. ISSN: 2446-774X, p. 01-22.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

MINAYO, M.C.S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa.** São Paulo, v.5, n. 7, p. 01-12, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7429265/mod_resource/content/1/amostragem%20e%20saturac%CC%A7a%CC%83o%20pesq%20qualitat%20Minayo%202017.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo, Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Desvendando os Instituto Federais: Identidade e Objetivos.** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, n.º 1, 2020 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2019-2026 IFFar. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>. Acesso em: 08 jan.2024.

POPKEWITZ, T.S. História do currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Thomas Tadeu. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: RJ: Vozes 1994, p. 173-210.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho, e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo- Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

RAMOS, Marise. **História e política da Educação Profissional**, 1ª ed. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2014.

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

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho, e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo- Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

RAUL SEIXAS. **Metamorfose ambulante**. Philips Records, 1973. Duração de 3 minutos e 50 segundos.

ROMANOWSKI, J.P; ENS, R.T. AS PESQUISAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, nº 19, 2006, p.37-50. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf> . Acesso em 02 out.2023.

SANTOS, M. A. R; SANTOS, C. A. F; SERIQUE, N. P; LIMA, R. R. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 202–220, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.215. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215> . Acesso em 02 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989, 51 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun de 2023.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M.; A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13658, Fev. 2021. ISSN 2447-1801.

SHIROMA, E.O.; CAMPOS R.F.; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n. 02, jul/dez.2005, p. 427-446.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA D.T; CÓRDOVA F P. Unidade 2- A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA D,T (orgs). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre, UFRGS, 2009, p. 31-42.

TRIVIÑOS, A.N,B. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

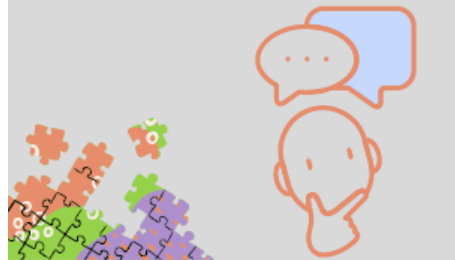
Abaixo segue imagens das páginas do produto educacional produzido.



Assim, nesse guia, você leitor, encontrará conceitos, princípios e reflexões sobre o EMI, destacando a sua importância para um projeto de sociedade que traga a educação para a formação integral, crítica e emancipatória, explorando todas as potencialidades humanas.

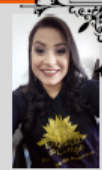
Desejamos uma excelente leitura! Se permita pensar e refletir, olhar para sua prática docente e/ou como o currículo integrado, EMI, estão sendo pensados e quais finalidades sociais se propõe.

Mestranda Ariéli Santos de Oliveira Ivaniski
Orientadora: Dr^a. Laila Souto Azize Ahmad



Quem somos?

Graduada em Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza, pelo Instituto Federal Farroupilha-Campus Jaguarí, ano de 2020. Tinha especialidade em Biologia em Geral e seus afins. Especialista em Educação do Campo e Agroecologia, 2021, pela mesma instituição. Área de estudos e conhecimentos aprofundados acerca do Programa Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo), como analisar a respeito dos modos de seleção desse programa para com a formação dos sujeitos do campo. Atualmente egresa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProEPT) no Instituto Federal Farroupilha- Campus Jaguarí/RS (2023).



Pós-graduação em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2005). Especialista em Superfície Educacional pelo Centro Universitário Franciscano - UNIFRA (2006). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - PPG/CE/UFESM (2011). Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - PPG/UEFSM (2015). Foi bolsista de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - IN/CAPES. Atuou como Tutora do Curso de Pedagogia a distância da UAB/UFESM de (2009 a 2010) e Coordenadora Pedagógica da Unidade Federal de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - PPG/UEFSM (2011 - 2012) e Professora Substituta do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (2012 - 2013). Atuou como Professora Pesquisadora II na Educação a distância da UFSM, com o curso de Pedagogia (2011-2014). Atualmente Professora de Ensino Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguarí (2013 - Atual). Tem experiência na área de Educação Infantil e Ensino Superior (Graduação e Especialização). Desenvolve pesquisas na área de Políticas educacionais, análise de Políticas, currículo, abordagem do ciclo de Políticas, Educação Infantil, e suas políticas educacionais. Desde setembro de 2022 Professora do quadro permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROEPT (Campus Jaguarí)



Informações retiradas do currículo lattes:
Ariéli: <http://lattes.cnpq.br/4895158885362459>
Laila: <http://lattes.cnpq.br/2919524194737397>

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Historicamente se constitui com um caráter assistencialista, para atender as classes desfavorecidas, para "amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte", para atender quem não tinha condições, para que não praticassem "ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes" (Ramos, 2014, p.24, 25).

Após, vem como um potente meio de profissionalização, para a "preparação de operários para o exercício profissional" assim a necessidade era atender "os empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria", (Ramos, 2014, p. 25), assim se cria dois sistemas independentes.

Oficializa-se "o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional" (Ramos, 2014, p.26).

Ensino Básico ↔ Ensino Profissional

Ensino Profissional

Percebe-se a Educação Profissional e Educação Propedêutica como cursos independentes, um destinado a classe dos dominantes, para dirigir, pensar e outra destinada a trabalhadores para uma formação instrumental, fragmentada, para a preparação de mão-de-obra.

Filme: Tempos Modernos (1936)



Captura feita pela autora (2024). Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=ZU1Z8q_vkKY

O filme retrata o modelo trabalhista da época, o trabalho repetitivo, fragmentado, alienado.

Em que medidas podemos relacionar o filme com a Educação?



O que foi o Decreto nº 2.208/97?

O referido decreto foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual acentuava ainda mais essa dualidade instaurada, entre ensino profissional e ensino propedêutico, pois **"a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio"** (Decreto nº 2.208/97, art. 5º)



"Vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado" (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p.25)



Esse Decreto ainda está em vigor?

NÃO!

Ele foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004



Acesso ao Decreto nº 2.208/97:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/1997/decreto/D2208.htm

O que é o Decreto nº 5.154/2004?

Contrariamente ao antigo, esse Decreto traz a possibilidade de oferta do **Ensino Médio Integrado**, quando em seu art. 4º:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

1 - **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;

Com isso a **Educação Profissional para a ser integrada com a Educação Básica**, possibilitando a formação plena, humana e integral dos estudantes!



IMPORTANTE

Mas a revogação do Decreto nº 2.208/97 para o Decreto nº 5.154/2004, o qual possibilitou a integração, não foi um processo fácil.

Inúmeras influências

Que queriam a aprovação Que não queriam a aprovação

Muitas disputas e embates

De acordo com suas posições

Tanto no contexto de criação do Decreto nº 5.154/2004 quanto na formulação do texto do Decreto estiveram presentes inúmeras influências, desde sociedade civil à política, estando presentes disputas ideológicas, teóricas e políticas, que tinham perspectivas diferentes sobre a concepção de EPT integrada ao Ensino Médio.

Influências essas, atreladas a perspectivas conservadoras, que associam a EPT a atendimento ao mercado de trabalho, e perspectivas progressistas que atrelam a EPT como possibilidade de formação omnilateral.



Por isso "o documento [Decreto] é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas da sociedade, nos estados, nas escolas" (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 26-27)

Assim, na integração, seu "horizonte está na adesão, ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira" (Ciavatta, 2006, p.102)



CONVITE

Convido a ler a dissertação de Mestrado da autora, intitulada:

CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE AGRICULTURA DO IFAR CAMPUS JAGUARI/RS.

Nela, além de outras análises, há um estudo acerca do Decreto nº 5.154/2004, as influências envolvidas e seus desfechos.



Sugestão de Leitura

Livro: História e Política da Educação Profissional



Neste livro você encontra toda a história relacionada à Educação Profissional, desde suas origens até a atualidade.

Disponível para download:

<https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>



Qual a importância dos Institutos Federais?

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir da Lei nº 11.892/2008, quando se instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo os IF's uma "Revolução na Educação Profissional e Tecnológica" (Pacheco, 2011, p. 13).

"O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e de valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, **derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais.** Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na **compreensão do mundo do trabalho** e em uma participação qualitativamente superior nele" (Pacheco, 2015, p.14, grifos da autora).



IMPORTANTÉ

Mercado de Trabalho

X

Mundo do Trabalho

Mercado de Trabalho: sentido unilateral, a formação é específica para obter um vínculo empregatício.

Mundo do Trabalho: sentido omnilateral, a formação integral, para compreender todas as relações sociais, econômicas, culturais que fazem parte da vida, de emancipação



Esse é um dos princípios dos IF'S

Sugestão de Leitura

**Livro: Institutos Federais
Uma Revolução na
Educação Profissional e Tecnológica**



O livro organizado por Eliezer Pacheco, traz além de outros conhecimentos, as finalidades, objetivos, concepções, diretrizes, a importância e os desafios dos Institutos Federais.

Disponível para download:
https://www.fundacaoosantillan.a.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf



Ensino Médio Integrado

Foi a partir do Decreto nº 5.154/2004 que se traz essa possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Por que os estudiosos defendem o EMI?

Ensino Médio Integrado como porposta de TRAVESSIA

Para "jovens que têm direito ao ensino médio pleno e ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo" permitindo "ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo" (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 15).

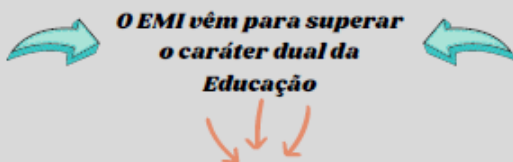
Como ocorreria essa integração nas escolas?



De acordo com estudiosos, vai muito além de juntar os dois currículos e as cargas horárias do EM e da EP.



MAS SERÁ QUE ESSA INTEGRAÇÃO É UM TRABALHO FÁCIL?



Garantindo uma educação e suas múltiplas dimensões

“Que a Educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos que se dá a preparação do trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior” (Ciavatta, 2005, p. 84).

Já ouvir falar em....

POLITECNIA

“ PROPICIA AO ALUNO O DOMÍNIO DOS FUNDAMENTOS DAS TÉCNICAS DIVERSIFICADAS UTILIZADAS NA PRODUÇÃO”



POLIVALÊNCIA

SIGNIFICA O ENSINO DE VÁRIAS TÉCNICAS, MUITO COMUM PARA DESEMPENHAR VÁRIAS FUNÇÕES EM UM CAMPO DE TRABALHO

O trabalhador terá condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência [...] ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática educativa moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna” (Saviani, 1989,p.17).

E A FORMAÇÃO INTEGRAL?

SUGERE:

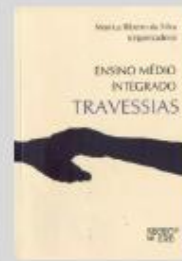
- Superar o sujeito historicamente dividido entre aqueles com a ação de executar, e aqueles da ação de pensar, dirigir.
- Formação completa para a leitura de mundo.
- Superar a educação como preparação para o trabalho.

Sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (Ciavatta, 2005, p. 84).

Sugestões de Leituras

Livro: Ensino Médio Integrado Concepções e contradições

Livro: Ensino Médio Integrado Travessias



Esses livros contêm artigos de extrema relevância para conhecimento e aprofundamento sobre Ensino Médio Integrado.



Refletindo sobre Currículo Integrado

“Em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção de conhecimento” (Ramos, 2010, p. 50).

O currículo integrado visa superar:

- o currículo dualista e fragmentado;
- a prática baseada na transmissão de conteúdo;
- a formação polivalente;
- rompimento da não comunicação entre professores.

Currículo Integrado contribui

- Compreensão do conhecimento no processo histórico e em suas múltiplas dimensões;
- Refletir sobre nossas realidades;
- Formação para o mundo do trabalho;
- Possibilidade de trabalho coletivo

Em que tempos e espaço acontece o currículo integrado?

O currículo integrado não acontece em uma disciplina ou atividade específica, é um processo que se constrói no fazer cotidiano da escola.



É “relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção de conhecimento científico e da cultura” (Ramos, 2010, p.52)

Será que é algo fácil de se fazer?



Sugestão de Leitura

**Livro: O Ensino Médio e os desafios da
experiência**

**Livro: O currículo integrado no cotidiano da
sala de aula**



Disponível para downloads:
<https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EMDesafiosPratica.pdf>

Disponível para downloads:
https://www.ifsc.edu.br/documentos/30701/523474/o_curriculo_integrado.pdf/6151bc15-d409-b17b-1efd-3f21e89314e3

Palestra com Marise Ramos: Ensino Médio Integrado: das concepções aos desafios para a efetiva Integração



Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=cWLu87Pdr4>



**Vamos
Pensar??**

Na sua prática docente como você
vê o currículo integrado?

Você acha que desenvolve ou seria
possível desenvolvê-lo?

Você considera o currículo
integrado importante?

**Permita-se pensar
e refletir sobre
essas temáticas e a
sua prática docente!**



IMPORTANTE

AGORA GOSTARÍAMOS DE PEDIR A SUA AJUDA!

Gostaríamos que respondesse algumas perguntas, destacando a relevância deste material para com seus estudos sobre os temas abordados.

É rápido e basta clicar no Link abaixo:

COLOCAR O LINK DO GOOGLE FORMS



Referências

BRASIL. Decreto n. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>.

BRASIL. Decreto n.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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N. Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.14/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

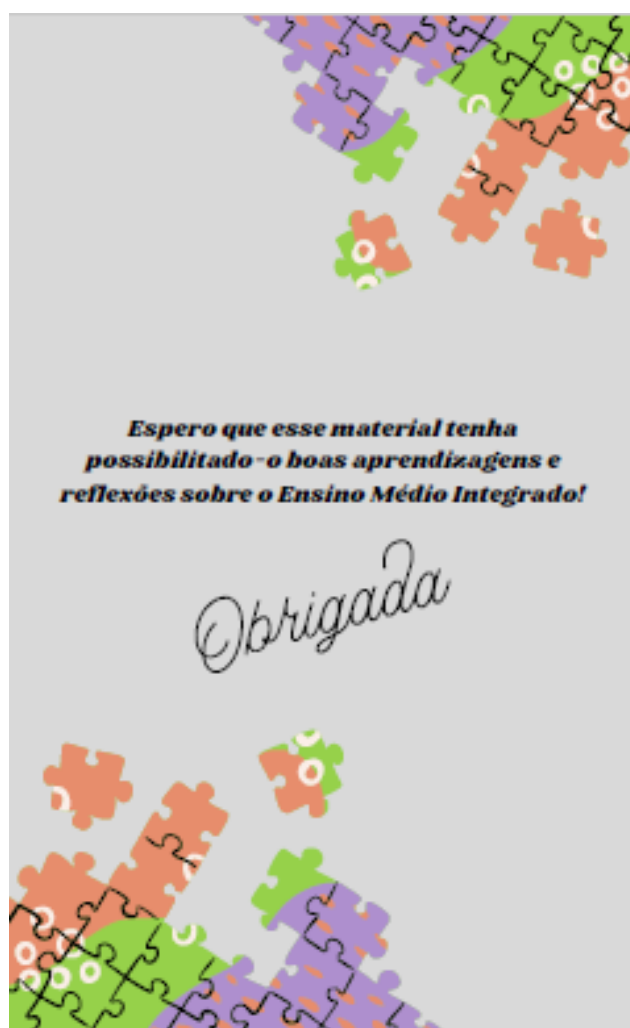
PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo, Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. Fundamentos Político Pedagógico dos Institutos Federais, IFRN, 2015.

RAMOS, Marise. História e política da Educação Profissional, 1ª ed. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho, e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo- Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politécnica. Rio de Janeiro, FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989, 51 p.



APÊNDICE B- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

06/11/2023, 15:34

sig.iffarroupilha.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=574010



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

CARTA DE ACEITE Nº 167 / 2023 - DPPGI (11.01.01.44.19.01)

Nº do Protocolo: 23873.000770/2023-83

Santa Maria-RS, 06 de novembro de 2023.

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que tenho conhecimento da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação/tese da pesquisadora **ARIÉLI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI**, intitulada "**CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE AGRICULTURA DO IFFAR CAMPUS JAGUARI -RS**", sob a orientação da Profa. Dr(a). **Laila Azize Souto Ahmad**, vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA.

A pesquisa tem como objetivo geral DE: "Analisar as concepções do currículo integrado nos documentos legais da EPT, PPC e no contexto da prática docente no Curso Técnico Integrado de Agricultura no Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguarí/RS".

Tendo conhecimento e ciência de que passará pelos trâmites e só iniciará após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, **AUTORIZAMOS** a realização do referido projeto.

(Assinado digitalmente em 06/11/2023 14:44)

ARTHUR PEREIRA FRANTZ
PRO-REITOR(A) - TITULAR
PRPPGI (11.01.01.44.19)
Matrícula: 1756640

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sig.iffarroupilha.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número:
167, ano: **2023**, tipo: **CARTA DE ACEITE**, data de emissão: **06/11/2023** e o código de
verificação: **f9fd00fc95**

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (LOCAL DE PESQUISA)

19

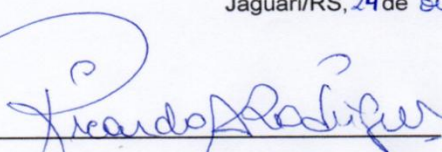
APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Ricardo Antonio Rodrigues, abaixo assinado, diretor geral do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari, autorizo a realização do estudo “Currículo Integrado na EPT: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas no Curso Técnico Integrado de Agricultura do IFFar Campus Jaguari –RS”, a ser conduzido pelo pesquisador: Ariéli Santos de Oliveira Ivaniski.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Jaguari/RS, 24 de setembro de 2023.



Diretor Geral - Portaria Eletrônica nº

Ricardo Antonio Rodrigues

Diretor Geral
IFFar - Campus Jaguari
Portaria nº 320/2021

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada com professores do Curso Técnico Integrado em Agricultura



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHACAMPUS JAGUARI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Questões orientadoras para a produção de dados no contexto da prática docente:

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Contextualização dos entrevistados: Formação e atuação acadêmico-profissional

- Formação acadêmica – profissional;
- Quanto tempo de atuação como Professor do ensino médio integrado;
- Possui alguma formação referente à EPT? Quais?

QUESTÕES:

- 1- Me conte sobre sua prática no ensino médio integrado.
- 2- Quais concepções que você tem sobre currículo? A partir de sua experiência como docente, como você entende essa integração curricular?
- 3- Para você, o que caracteriza o currículo integrado? Elenque três palavras que definiriam para você o que é currículo integrado.
- 4- Como você integra os conhecimentos da sua disciplina com os conhecimentos técnicos ou básicos?
- 5- Como você visualiza os núcleos em que os componentes curriculares são distribuídos no PPC? Você considera algum mais relevante que outro?
- 6- A respeito da Resolução CONSUP nº 28/2019, que define as Diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFFar e dá outras providências, você busca segui-la ou alguns pontos você discorda? Por que?
- 7- Você tem oportunidades e autonomia para discutir, solucionar dúvidas a respeito de resoluções que chegam e interferem em sua prática docente?
- 8- Quais são as dificuldades e/ou desafios que você encontra para fazer a integração curricular?

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Olá!

Este questionário é parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, intitulada “Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise a partir da abordagem do Ciclo de Políticas no Curso Técnico Integrado de Agricultura do IFFar *Campus* Jaguari/RS”, pela pesquisadora Ariéli Santos de Oliveira Ivaniski, com orientação da Professora Dra. Laila Azize Souto Ahmad.

Esse momento é reservado para a validação do produto educacional, desenvolvido na proposta de Guia de Orientação e intitulado como “Refletindo sobre o currículo integrado na prática docente”.

Após sua leitura do Guia, esperamos contar com sua importantíssima colaboração, a fim de entender se esse produto foi relevante e válido para você.

1- Você julga importante os conteúdos abordados no Guia?

() Sim

() Não

() Em partes

2- Você considera que o conteúdo apresenta-se de forma clara e dinâmica?

() Sim

() Não

() Em partes

3- Você considera que os conteúdos abordados no Guia são relevantes e importantes de serem estudados pelos professores que atuam no Ensino Médio Integrado?

() Sim

() Não

() Em partes

4- Você considera que seus conhecimentos sobre os temas abordados melhoraram depois da leitura e reflexão do Guia?

() Sim

() Não

() Em partes

5- Por fim, você tem alguma sugestão para melhoria do Guia, ou dos conteúdos abordados?

ANEXO A- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Currículo Integrado na EPT: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas no Curso Técnico Integrado de Agricultura do IFFAR campus Jaguari/RS.

Pesquisador: ARIELI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76142923.7.0000.5574

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.871.064

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa "Currículo Integrado na EPT: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas no Curso Técnico Integrado de Agricultura do IFFAR campus Jaguari/RS", é proposto pela pesquisadora Arieli Santos de Oliveira Ivaniski, a partir de sua vinculação como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT – do polo IFFar, Campus Jaguari. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa cujo método de pesquisa é o estudo de caso. Os instrumentos para a produção de dados dar-se-á a partir da análise de documentos legais que tratam do currículo integrado e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os professores do Ensino Médio Integrado em Agricultura, da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e da área técnica em que essas disciplinas se integram, tendo como lócus da pesquisa o Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari- RS. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. A análise dos dados produzidos dar-se-á pela técnica de Análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no documento "Informações básicas do projeto", o objetivo primário da pesquisa é: Analisar as concepções do currículo integrado nos documentos legais da EPT, PPC e no contexto da prática docente no Curso Técnico Integrado de Agricultura no Instituto Federal

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195
Bairro: Nossa Sra. das Dores **CEP:** 97.050-685
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3218-9800 **E-mail:** cep@iffarroupilha.edu.br

Continuação do Parecer: 5.671.064

Farroupilha Campus Jaguari/RS.

Além do objetivo primário, são citados quatro objetivos secundários: a) Mapear as políticas públicas da EPT que tratam do currículo integrado; b) investigar as políticas de EPT que tratam do currículo integrado, buscando visualizar seus impactos no documento legal do Curso o PPC do curso Técnico Integrado de Agricultura; c) compreender como essas políticas e o PPC influenciam/impactam o contexto da prática docente em relação ao currículo integrado no curso de Técnico Integrado de Agricultura. d) Elaborar um guia de orientação com o produto educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A partir do conteúdo exposto no documento "Informações básicas do projeto", afirma-se que:

Quanto aos riscos: são considerados mínimos por envolver apenas a participação na entrevista. Os possíveis riscos citados estão relacionados ao tempo despendido para participar da entrevista, ao desconforto em responder alguma pergunta, a insegurança quanto à resposta que melhor reflita sua opinião diante de suas percepções, constrangimento emocional, pois, na oportunidade, farão reflexões sobre suas vivências e trajetória de vida profissional. Cita-se ainda, que caso isso ocorra, o entrevistado poderá a qualquer momento solicitar a interrupção da entrevista ou continuar em um outro momento, bem como, que em casos mais intensos, o entrevistado será encaminhado para o Serviço Público de Saúde brasileiro com acompanhamento do pesquisador responsável.

Quanto aos benefícios: Cita-se que a participação voluntária dos entrevistados/participantes nesta pesquisa é fundamental para as contribuições científicas que serão produzidas. Destaca-se ainda, que serão gerados conhecimentos importantes sobre o contexto da prática pedagógica dos professores no Curso Técnico Integrado de Agricultura no Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari/RS, contribuindo para a Educação Profissional e Tecnológica, permitindo uma análise ampla e completa sobre as políticas públicas do currículo integrado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o cronograma apresentado no projeto de pesquisa apensado, a realização das entrevistas, suas transcrições e aprovações dos entrevistados dar-se-ão no período de 28/04/2024 a 31/07/2024. No TCLE, cita-se que a mestranda responsável por esta pesquisa além de se comprometer com a conservação da privacidade dos entrevistados, o material físico ficará

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195
Bairro: Nossa Sra. das Dores CEP: 97.050-685
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3218-9800 E-mail: cep@farroupilha.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR



Continuação do Parecer: 6.571.064

sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, e será armazenado em local seguro, por um período de cinco anos, após esse período, será descartado pela técnica de trituração; enquanto que as gravações de áudio e transcrições serão armazenados em mídia digital removível (Pen Drive) por cinco anos e logo após serão excluídas permanentemente.

Em relação ao tipo de tramitação, trata-se de um protocolo de Projeto Original em sua segunda versão para à avaliação deste CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos submetidos em conformidade com as solicitações obrigatórias da Plataforma Brasil e com os processos éticos de pesquisa envolvendo a participação de seres humanos.

Recomendações:

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da documentação que constitui o protocolo da pesquisa, o óbice ético, para o qual solicitou-se adequação, resultou na seguinte situação:

1-Em relação ao anonimato dos participantes, por se tratar de pesquisa com população restrita, ainda que seja garantido o sigilo sobre as respostas, assim como o termo de confidencialidade, não é possível garantir o pleno anonimato. Solicita-se que esta informação seja anexada ao protocolo (Informações Básicas, Projeto Brochura e TCLE).

Resposta: Pendência Sanada.

Considerações Finais a critério do CEP:

As pendências emitidas para o projeto no parecer N.º 6.571.362 foram respondidas pelos pesquisadores, conforme carta de respostas adicionada em 13/12/2023. Não apresenta novas pendências. O projeto encontra-se aprovado.

O CEP acata o parecer do(a) relator(a).

Orientações importantes, conforme a Norma Operacional CNS n.º 001/2013:

1) Alterações no projeto aprovado, devem ser apresentadas ao CEP na forma de

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195	
Bairro: Nossa Sra. das Dores	CEP: 97.050-685
UF: RS	Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3218-9800	E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR



Continuação do Parecer: 6.571.064

Emenda ou Extensão. Havendo modificações importantes de objetivos e métodos, deve ser apresentado novo protocolo de pesquisa.

2) Ao final da pesquisa cabe ao (à) pesquisador(a) responsável a apresentação do relatório final ao CEP, no formato de Notificação. Na página do CEP no portal do IFFAR constam orientações e modelo para a apresentação do relatório.

Obs: Orientações sobre a submissão de emendas, extensões ou notificações estão disponíveis no Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil. Um material informativo adicional está disponível na página do CEP IFFAR: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AA-de-%C3%A9tica-em-pesquisa-2>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2245659.pdf	13/12/2023 08:52:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	13/12/2023 08:49:53	ARIELI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	13/12/2023 08:49:10	ARIELI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_CORRIGIDO.pdf	13/12/2023 08:48:53	ARIELI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	14/11/2023 10:18:20	ARIELI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	14/11/2023 10:17:56	ARIELI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI	Aceito
Outros	Carta_de_Autorizacao_Institucional.pdf	13/11/2023 15:41:58	ARIELI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	13/11/2023 15:39:40	ARIELI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI	Aceito
Outros	Autorizacao_local_de_pesquisa.pdf	13/11/2023 15:37:50	ARIELI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	13/11/2023	ARIELI SANTOS DE	Aceito

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195
Bairro: Nossa Sra. das Dores CEP: 97.050-685
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3218-9800 E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR



Continuação do Parecer: 6.571.064

Cronograma	Cronograma.pdf	15:28:35	OLIVEIRA IVANISKI	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	11/11/2023 20:19:49	ARIELI SANTOS DE OLIVEIRA IVANISKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 28 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Talitha Comaru
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195
Bairro: Nossa Sra. das Dores CEP: 97.050-685
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3218-9800 E-mail: cep@ifarroupilha.edu.br