



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

JULIANA DANIELLY DE REZENDE MIGUEL

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A  
EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

FLORIANÓPOLIS

2022

**JULIANA DANIELLY DE REZENDE MIGUEL**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A  
EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada à Banca Examinadora instituída pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen e  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zenilde Durli.

**FLORIANÓPOLIS-SC  
2022**

## JULIANA DANIELLY DE REZENDE MIGUEL

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende

Integração Curricular no Ensino Médio Integrado : a  
experiência no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul /  
Juliana Danielly de Rezende MIGUEL ; orientador, Juarez  
da Silva THIESEN, coorientador, Zenilde DURLI, 2022.  
209 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Integração Curricular. 3. Ensino Médio  
Integrado. 4. Educação Profissional. 5. Política Curricular.  
I. THIESEN, Juarez da Silva. II. DURLI, Zenilde. III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Educação. IV. Título.

JULIANA DANIELLY DE REZENDE MIGUEL

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A  
EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva - titular  
Instituto Federal Catarinense - *Campus* Camboriú/SC - IFC

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Graziella Souza dos Santos - titular  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof<sup>o</sup> Dr. Robson Gonçalves Félix - titular  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Fabiany de Cássia Tavares Silva - suplente  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof<sup>o</sup> Dr. Jéferson Silveira Dantas - suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi  
julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação Pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação

---

Prof.(o) Dr. Amurabi Pereira de Oliveira  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.(o) Dr. Juares da Silva Thiesen  
Orientador(a)

FLORIANÓPOLIS, 2022.

Dedico esta pesquisa a todos os profissionais da educação que lidam com a formação humana e se deparam sempre com os limites da sua incompletude. A estes profissionais que mantêm a esperança em uma prática educativa que possibilite que a História que ainda não é, possa ser reescrita na ótica da ética humana.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores Zenilde Durlí e Juarez da Silva Thiesen pela generosidade, leveza e disponibilidade em acolher esta proposta de pesquisa e terem atravessado este desafio comigo durante esses 4 anos. Como professores nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação, como condutores do Grupo de Pesquisa ITINERA e como orientadores, ampliaram meu olhar sobre o processo da pesquisa e demonstraram na prática a importância do afeto nas relações de ensino e aprendizagem.

À minha mãe Terezinha Aparecida de Rezende (*in memoriam*), a quem agradeço e devo minha existência, a minha resiliência, a minha personalidade e a minha força. Ao meu pai José Fernandes Miguel, por ter sido compreensivo durante toda a minha vida, especialmente nos momentos de dedicação ao Doutorado, mesmo com tantas mudanças em nossas vidas. À minha sobrinha Beatriz Rezende Ortega, que é a maior expressão do amor incondicional nessa Terra. À minha irmã Cibely Mirna de Rezende Miguel Ortega e ao meu cunhado Flávio Ortega Batel Júnior, pela parceria e apoio de sempre. A todos eles que representam a expressão “Ohana”, um conceito da cultura havaiana, que quer dizer família. Família quer dizer nunca abandonar ou esquecer.

Aos meus velhos amigos, que sabem ser próximos e distantes na medida exata para que eu me sinta encorajada a superar meus próprios limites e não me sinta solitária nesta jornada da vida. Pelas infindáveis horas de conversas, carinhos, risadas, pelos quitutes, incentivos, puxões de orelha, trocas de conhecimentos, apoio financeiro, expressões de apreço, do cuidado e da torcida ao longo dos anos.

À minha amiga e colega de doutorado, Cristiane Antunes Espindola, por todo o acolhimento em Florianópolis, não apenas “residencial”, mas principalmente pelo apoio emocional e pelo constante incentivo acadêmico e profissional.

A Adriana Miranda de Melo Miranda e a Ana Carolina de Melo Miranda, que foram suporte no início da minha trajetória no doutorado, em Florianópolis - SC, durante o processo seletivo em 2018, quando não conhecia ninguém na cidade.

Às colegas de trabalho do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Aline Christiane Oliveira Souza, Cíntia Grazielle de Souza Raulino, Clarissa Gomes Pinheiro de Sá, Edinalva Lopes Brasil, Tânia Mara Dias Gonçalves Brizuela e Themis Rondão Barbosa da Costa Silva, pelas leituras e contribuições ao texto da tese ao longo de trajetória da escrita.

A todos os docentes que tive a oportunidade de conhecer no Programa de Pós-Graduação em Educação – da UFSC, entre os anos de 2018 e 2022, minha eterna gratidão e meu reconhecimento ao trabalho educativo executado com primor.

Aos colegas da turma de Doutorado em Educação – 2018 – do Programa de Pós-Graduação em Educação – da UFSC, que foram tão acolhedores, em meio a todas as adversidades decorrentes da pandemia do Coronavírus (Covid-19), em 2020. Enquanto grupo mantivemos a proximidade, ainda que virtual, que garantiram momentos de parceria, alegria, incentivo e força para continuar.

Ao Grupo de Pesquisa ITINERA, pelos momentos de discussões, pelas produções acadêmicas, pelas oportunidades de socialização de conhecimentos e pelas diversas contribuições na construção desta pesquisa, sempre muito afetuosas, mantendo-nos unidos apesar da distância imposta pela Covid-19.

Aos membros da banca de qualificação e defesa de doutoramento, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva - IFC Campus Camboriú/SC; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Graziella Souza dos Santos – UFSC; Prof<sup>o</sup> Dr. Robson Gonçalves Félix – UFU; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS e Prof<sup>o</sup> Dr. Jéferson Silveira Dantas que, gentilmente, cederam parte de seu precioso tempo e conhecimento para contribuir com este trabalho.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS por proporcionar, na Pós-Graduação em Educação, da Graduação ao Mestrado, uma formação que me permitiu ingressar, dentre tantos outros candidatos, em uma das universidades mais reconhecidas do país.

À Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC pela oportunidade de vivenciar a experiência do ensino e da pesquisa em um Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado, por meio da oferta de um ensino público, laico, gratuito e de qualidade.

Ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS por autorizar a realização desta pesquisa. Aos colegas de trabalho, que incentivaram e deram suporte para que essa trajetória de aprendizagem fosse possível.

Aos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS, que se dispuseram a participar da pesquisa e a contribuir com o aprofundamento do debate acerca da Integração curricular na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em especial, no Ensino Médio Integrado.



## A PALAVRA É O TERRITÓRIO COMUM DO LOCUTOR E DO INTERLOCUTOR

(BAKTIN, 1997)

As palavras são boas. As palavras são más. As palavras ofendem. As palavras pedem desculpa. As palavras queimam. As palavras acariciam. As palavras são dadas, trocadas, oferecidas, vendidas e inventadas. As palavras estão ausentes. Algumas palavras nos absorvem, não nos deixam: são como garras, vem nos livros, nos jornais, nas mensagens publicitárias, nos rótulos dos filmes, nas cartas e nos cartais. As palavras aconselham, sugerem, insinuam, intimidam, impõem, segregam, eliminam. São melífluas ou ácidas. O mundo gira sobre palavras lubrificadas com azeite de paciência. Os cérebros estão cheios de palavras que vivem em paz e em harmonia com suas contrárias e inimigos. Por isso, as pessoas fazem o contrário do que pensam crendo pensar o que fazem. Há muitas palavras. E estão os discursos, que são palavras apoiadas umas em outras, em equilíbrio instável graças a uma sintaxe precária finalizadas com chave de ouro: “Graças. Digo. ” Com discursos se comemora, se inaugura, se abrem e cerram sessões, se lançam cortinas de fumo ou se dispõem cortinas de veludo. São brindes, orações, conferências e colóquios. Por meio dos discursos se transmite louvores, agradecimentos, programas e fantasias. E logo as palavras dos discursos aparecem postas em papéis, pintadas em tinta de imprensa e por essa via entram na imortalidade do Verbo. Ao lado de Sócrates, o presidente da junta domina o discurso que abriu a torneira da fonte. E fluem as palavras, tão fluidas como o “precioso líquido”. Fluem interminavelmente, inundam o solo, chegam até os joelhos, à cintura, aos ombros, ao colo. É o dilúvio universal, um coro desarmado que brota de milhares de bocas. A terra segue seu caminho envolta de um clamor de loucos, a gritos, a berros, envolta também em um murmúrio manso represado e conciliador. De todo há no coro: tenores e contraltos, cantantes baixos, sopranos de dó de peito fácil, barítonos acolchoados, contraltos de voz-surpresa. Nos intervalos se ouve o ponto. E tudo isso aturde as estrelas e perturbam as comunicações, como as tempestades solares. Porque as palavras têm deixado de comunicar. Cada palavra dita é para que não se ouça outra. A palavra, até quando não afirma, se afirma: a palavra é a erva fresca e verde que cobre os dentes do pântano. A palavra não mostra. A palavra disfarça. Daí que resulte urgente podar as palavras para que a plantação se converta em colheita. Daí que as palavras sejam instrumento de morte ou de salvação. Daí que a palavra só valha o que vale o silêncio do ato. Há, também, o silêncio. O silêncio é, por definição, o que não se ouve. O silêncio escuta, examina, observa, pesa e analisa. O silêncio é fecundo. O silêncio é a terra negra e fértil, os húmus do ser, a melodia calada sob a luz solar. Caem sobre ele as palavras. Todas as palavras. As palavras boas e as más. O trigo e o joio. “Mas só o trigo dá pão”.

(José Saramago. 1968)

MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende. **A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**. UFSC/Florianópolis-SC. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2022.

## RESUMO

O objetivo geral deste estudo consistiu em analisar as evidências da integração curricular entre formação geral e formação profissional nos currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional ofertados pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), a partir de 2008. As polêmicas no campo educativo sobre a integração curricular têm lastro histórico, posto a relação orgânica entre as políticas educacionais e curriculares para a educação da juventude com as transformações no mundo do trabalho e as demandas do capital, e seu papel indutor sobre os currículos praticados nos cursos técnicos integrados de Nível Médio. Cabe salientar que o EMI, normatizado pelo Decreto Federal n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004a), incidiu sobre a Educação Básica, mais especificamente sobre as formas de articulação da Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio, autorizando a integração curricular deste com a Educação Profissional. Sob amparo da técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 1977) e (LÜDKE; ANDRÉ, 1996) foram analisados, por um lado, o marco normativo relativo à articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio e, por outro, os documentos institucionais em que a integração entre esses dois elementos – formação profissional e formação geral básica – foi delineada. Além disso, situamos o EMI no contexto das reformas educativas promovidas no Brasil, a partir de 2004, e sua vinculação com a reestruturação produtiva. Examinamos as indicações curriculares para organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos documentos reguladores da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; explicitamos o conceito de integração curricular, como fundamento para a análise das evidências de integração nos cursos de EMI do IFMS e, por fim, com foco na relação entre formação geral e formação profissional, analisamos os textos dos Projetos Pedagógicos de Curso e discursos de docentes do Ensino Médio Integrado do IFMS. Evidenciou-se que a integração curricular, no contexto do EMI/IFMS, por seu caráter polissêmico, é tratada tanto como princípio articulador (formação geral/ formação profissional; trabalho intelectual/ trabalho manual; teoria/ prática); finalidade formativa (formação humana/ formação politécnica x formação para mercado de trabalho/ formação pragmática, funcional ou racionalista); forma de organização do desenho curricular (articulada: concomitante, integrada e subsequente) ou como metodologia (interdisciplinaridade/ flexibilização/ contextualização). Em raríssimas exceções, é concebida a partir de sua natureza epistemológica e/ou detalhada em sua perspectiva didático-metodológica. Os textos e discursos docentes revelam que, em geral, o movimento de integração curricular observado no IFMS vincula-se a uma concepção de educação integral que enfatiza uma perspectiva mais pragmática, voltada à aplicabilidade do conhecimento na formação técnica, pois vinculam o desenvolvimento do conhecimento científico-tecnológico generalista a um fim prático. Nesta dinâmica, os resultados demonstraram a existência de um movimento da política curricular nacional para a juventude brasileira em direção à integração curricular. Entretanto, esse movimento desenvolve-se marcado por contradições. No Mato Grosso do Sul, mais especificamente no EMI/IFMS, existem evidências da defesa da integração curricular na perspectiva da formação humana integral, no entanto, o projeto político educacional em andamento apresenta maior incidência de práticas educativas fundamentadas na perspectiva da integração curricular de caráter instrumental.

**Palavras-Chave:** política curricular; integração curricular; educação profissional; ensino médio integrado;

MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende. CURRICULUM INTEGRATION IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: AN EXPERIENCE OF FEDERAL INSTITUTE OF THE STATE OF MATO GROSSO DO SUL. UFSC/Florianópolis-SC. 209f. Dissertation (Doctorate in Education) – Federal University of the State of Santa Catarina. Florianópolis. 2022.

### ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze evidences of curriculum integration of general and professional education in integrated high school curricula of high school programs integrated to professional education offered by the Federal Institute of the State of Mato Grosso do Sul (IFMS), Brazil, since 2008. Controversies in educational field about curriculum integration have historical coverage justified by the organic relation between education and curriculum policies for youth education affected by transformations in work environment and capital demands and its guiding role regarding curricula practiced in vocational programs integrated into high schools. It is important to highlight that Integrated High School (IHS), regulated by Federal Decree n. 5.154 from July 23rd, 2004 (BRASIL, 2004a), affected basic education, especially in the way that professional education was related to high school, allowing its curriculum integration with vocational education. We analyzed, on the one hand, through the content analyses technique based on Bardin (1977) and Lüdke and André (1996), the normative landmark regarding articulation between professional education and high school and, on the other hand, the institutional documents where the integrated elements are specified– professional, education and general basic formation. In addition, we placed IHS in the context of educational reforms promoted in Brazil from 2004 on and its relation to productive restructuring. We examined curriculum indicators for technical professional education in high school present on regulatory documents proposed by Technological and Scientific Professional Education Network; we highlighted the concept of curriculum integration as a base to analyze the evidences of integration in IHS programs from IFMS and, finally, with focus on the relation between general and professional formation, we analyzed texts from Program's Pedagogical Projects and speeches of teachers from IHS of the Federal Institute of the State of Mato Grosso do Sul. It was demonstrated that curriculum integration in the context of IHS/IFMS, because of its polysemic character, is treated as an integrating principle (general formation/professional formation; intellectual labor/manual labor; theory/practice); as formative purpose (humanistic formation/polytechnic formation vs. formation aiming labor market/pragmatic, functional or rational formation); way to organize the curriculum design (articulated: concomitant, integrated and subsequent) or as methodology (interdisciplinarity/flexibilization/contextualization). It is rarely understood through its epistemological nature and/or detailed in its didactic-methodological perspective. Texts and speeches from teachers showed that, in general, the movement of curriculum integration observed in IFMS is linked to a conception of comprehensive education, which emphasizes a pragmatist perspective oriented to the applicability of knowledge in technical education, as they link the development of a generalist scientific-technological knowledge to a practical end. Considering this dynamic, results showed the existence of a movement of national curriculum policy for Brazilian youth towards curriculum integration. Nonetheless, this movement shows contradictions. In the state of Mato Grosso do Sul, especially in IHS/Federal Institute of the State of Mato Grosso do Sul, there are evidences in defense of curriculum integration based on a comprehensive humanistic formation. However, the educational political project in progress shows more occurrences of educational practices based on a curriculum integration with an instrumental approach.

**Keywords:** curriculum policy; curriculum integration; professional education; integrated high school.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Palavras-Chave por eixos de pesquisa.....	27
Quadro 2 Mapeamento das Produções CAPES e SCIELO - 1988 a 2019.....	29
Quadro 3 - Tipos de documentos, procedimento de coleta e análise dos dados.....	39
Quadro 4 - Documentos Orientadores e Normativos do EMI (1990 a 2020).....	39
Quadro 5 - Documentos normativos da Política Curricular (2008 –2021).....	41
Quadro 6 - População e Educação MS: Ensino Médio.....	46
Quadro 7 - Catálogo Geral de Cursos Técnicos e Tecnológicos do IFMS (2020)....	49
Quadro 8- Evolução das matrículas no EMI em Informática.....	51
Quadro 9 - PPC do EMI em Informática do IFMS: Amostra Pesquisa.....	52
Quadro 10 - Amostra, procedimentos de coleta e análise de dados - EMI/IFMS.....	54
Quadro 11 - Quadro Categorical: análise da integração curricular no EMI IFMS.....	55
Quadro 12 - Políticas Curriculares para o EMI - Padrão Dólar-Flexível ”- Anos 1990 .....	101
Quadro 13 - Política curricular para o EMI: Padrão dólar-flexível (2000 ←2010)...	106
Quadro 14- Política Curricular para o EMI: Padrão Dólar-Flexível: (2011 a 2021)	116
Quadro 15- Concepções de Educação Integral no EMI/IFMS em disputa (2008-2019) .....	155
Quadro 16- Fatores que interferem na promoção da Integração curricular.....	167
Quadro 17- Indicativos de ações em direção à promoção da Integração curricular.	175

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Disposição geográfica e áreas de abrangência dos *campi* do IFMS no estado

59

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED.	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
AQ.	Aquidauana
BID.	Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)
Bird.	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC.	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
CAPES.	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ.	Custo Aluno-Qualidade
CB.	Corumbá
Ceam.	Centro de Estudos Avançados
CEB.	Câmara de Educação Básica
CEFET.	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cemid.	Centro Municipal de Inclusão Digital
CEPAL.	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CF.	Constituição da República Federativa do Brasil
CG.	Campo Grande
CLT.	Consolidação das Leis do Trabalho
CMCG.	Colégio Militar de Campo Grande
CNE.	Confederação Nacional da Indústria
CNE.	Conselho Nacional de Educação
CNPq.	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFENEN.	Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino
CONSED.	Conselho Nacional dos Secretários de Estaduais de Educação
COPASUL.	Cooperativa Agrícola Sul-Matogrossense
COVID-19.	Coronavírus
CP.	Conselho Pleno
CRC.	Centro de Recondicionamento de Computadores
Cread.	Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância
CX.	Coxim
DCNEM.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
DF.	Distrito Federal

DR.	Dourados
DRU.	Desvinculação das Receitas da União
EAD.	Ensino a Distância
EB.	Educação Básica
EF.	Ensino Fundamental
EJA.	Educação de Jovens e Adultos
EM.	Ensino Médio
EMI.	Ensino Médio Integrado
EMTI.	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
EPT.	Educação Profissional e Tecnológica
FAT.	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC.	Fernando Henrique Cardoso
FIC.	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB.	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF.	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDERSUL.	Fundo de Desenvolvimento do Sistema Rodoviário de Mato Grosso do Sul
FURB.	Universidade Regional de Blumenau
GT.	Grupo de Trabalho
HA.	Hectares
IBGE.	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS.	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IFECT.	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMS.	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFPR.	Instituto Federal do Paraná
IFRR.	Instituto Federal de Roraima
IFs.	Institutos Federais
INSPER.	Instituto de Ensino e Pesquisa
IPCA.	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA
JD.	Jardim
LDBN.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA.	Matemática
ME.	Ministério da Economia
MEC.	Ministério da Educação e Cultura
MET.	Ministério do Trabalho e Emprego
MINFRA.	Ministério de Infraestrutura
MP.	Medida Provisória
MPOG.	Ministério do Planejamento
MS.	Mato Grosso do Sul
NA.	Nova Andradina
NDE.	Núcleo Docente Estruturante dos Cursos Técnicos
NV.	Naviraí
PAE.	Plano de Ações Estratégicas
PDI.	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA.	População Economicamente Ativa
PIB.	Produto Interno Bruto
PLANFOR.	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNLD.	Programa Nacional do Livro Didático
PNPE.	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ.	Plano Nacional de Qualificação
PP.	Ponta Porã
PPC.	Projeto Pedagógico de Curso
PPP.	Projeto Político Pedagógico
PRODI.	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEJA.	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN.	Pró-Reitoria de Ensino
Proep.	Programa de Expansão da Educação Profissional
ProfEPT.	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROJOVEM.	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC.	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA.	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPI.	Pró-Reitoria de Pesquisa
RFEPCT.	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SciELO.	Scientific Electronic Library Online

SEBRAE.	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SED.	Secretaria de Estado de Educação
SEMESP.	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de São Paulo
SENAC.	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI.	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR.	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC.	Serviço Social do Comércio
SESCOOP.	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI.	Serviço Social da Indústria
SEST.	Serviço Social de Transporte
SETEC.	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAFI.	Sistema Integrado de Administração Financeira
SIAPE.	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SISTEC.	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
Sistema S.	Conjunto de organizações que atua no interesse da indústria, do comércio e dos serviços
SOCIOL.	Sociologia
TCLE.	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU.	Tribunal de Contas da União
TL.	Três Lagoas
UE	Universidades Estaduais
UEFS.	Universidade Estadual de Feira de Santana
UF.	Universidade Federal
UFMS.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC.	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU.	Universidade Federal de Uberlândia.
UnB.	Universidade de Brasília
UNESCO.	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR.	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1</b>	<b>Problema e objetivos da pesquisa.....</b>	<b>24</b>
1.1.1	<i>Levantamento da produção, relevância e contribuição do estudo</i>	27
<b>2</b>	<b>DELIMITAÇÕES AO PERCURSO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1</b>	<b>Metodologia da pesquisa: desvelando o fenômeno educativo a partir da delimitação de sua trajetória e território.....</b>	<b>34</b>
2.1.1	<i>Tipologia de pesquisa</i>	35
2.1.2	<i>Procedimentos e instrumentos empíricos</i>	38
<b>2.2</b>	<b>Análise Documental.....</b>	<b>49</b>
<b>3</b>	<b>INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CENTRALIDADE NA POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1</b>	<b>Formação humana integral: perspectiva em debate.....</b>	<b>61</b>
<b>3.2</b>	<b>O Ensino Médio Integrado: integração curricular, currículo integrado e a formação integrada.....</b>	<b>70</b>
<b>3.3</b>	<b>A centralidade da Integração curricular na Política Curricular para o EMI (2008-2021).....</b>	<b>80</b>
<b>4</b>	<b>PROJETOS FORMATIVOS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM DISPUTA.....</b>	<b>92</b>
<b>4.1</b>	<b>Educação e trabalho no marco legal para o Ensino Médio e a Educação Profissional no século XXI: antecedentes históricos.....</b>	<b>93</b>
<b>4.2</b>	<b>Tendências da Política Curricular para o Ensino Médio Integrado no Século XXI</b>	<b>105</b>
<b>4.3</b>	<b>Contradições internas da Proposta Curricular para o Ensino Médio Integrado..</b>	<b>125</b>
<b>5</b>	<b>O CURRÍCULO EXPRESSO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: NOTAS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR</b>	<b>131</b>
<b>5.1</b>	<b>Reestruturação curricular: a perspectiva docente sobre o desenho curricular do EMI/IFMS.....</b>	<b>134</b>
<b>5.2</b>	<b>Concepção de Educação Integral no Ensino Médio Integrado do IFMS.....</b>	<b>147</b>
<b>5.3</b>	<b>Organização Didático-Pedagógica no Ensino Médio Integrado do IFMS.....</b>	<b>158</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>178</b>
<b>1.</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>189</b>
<b>2.</b>	<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>208</b>



## 1 INTRODUÇÃO

As palavras são dadas, trocadas, oferecidas, vendidas e inventadas. As palavras estão ausentes. Algumas palavras nos absorvem, não nos deixam: são como garras, vem nos livros, nos jornais, nas mensagens publicitárias, nos rótulos dos filmes, nas cartas e nos cartais. As palavras aconselham, sugerem, insinuem, intimidam, impõem, segregam, eliminam. São melífluas ou ácidas. O mundo gira sobre palavras lubrificadas com azeite de paciência.  
(SARAMAGO, 1968)

A integração curricular, expressão central para a discussão curricular na modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, normatizada pelo Decreto Federal n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004a), incidiu sobre a Educação Básica (EB), mais especificamente sobre o Ensino Médio, ao autorizar a articulação desse com a Educação Profissional, possibilitando a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI).

Os movimentos de reforma e de contrarreforma do Ensino Médio e sua vinculação com a Educação Profissional foram diversos ao longo da história da educação no país e, conforme argumenta Ramos (2011, p. 772), “o sentido do trabalho no Ensino Médio certamente é uma das questões que clivaram historicamente a natureza do currículo nessa etapa de formação”. Esse movimento demonstra a correlação de forças entre educação e trabalho e os seus efeitos sobre os projetos de formação da juventude estão bem presentes e justificam o recorte temporal – 2008 a 2021 – desta pesquisa.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 1996, (BRASIL, 1996b), no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), inaugurou um longo movimento reformista na educação brasileira, especialmente materializado no formato de Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>1</sup>.

O Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que marca o início da reforma curricular do Médio, foi seguido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998a) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPT) (BRASIL, 1999a)<sup>2</sup>. Esse conjunto normativo, naquela conjuntura, determinou a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Isso ocorreu no

<sup>1</sup> Conforme determina o artigo 9º. da LDB N. 9.394/1996, a elaboração de diretrizes compete à União, com a colaboração do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996b).

<sup>2</sup> As DCNEM e DCNEPT, no Brasil, foram estabelecidas pelos Pareceres da CEB/CNE n. 15/1998 e 16/1999, respectivamente, com as Resoluções n. 03/1998 e 04/1999 (BRASIL, 1998a; 1999a; 1998b; 1999b)

contexto de reorganização do Estado<sup>3</sup> no governo FHC e no seu alinhamento às políticas neoliberais.

Os anos 2000 marcaram o início de um novo período político no país, quando ascendeu à presidência da república um candidato advindo da luta sindical, Luiz Inácio Lula da Silva. Para a área da educação, havia uma intensa agenda de mudanças, entre elas, a revogação do Decreto n. 2.208/1997.

Em meio às disputas e negociações entre os movimentos sindicais e partidos de base, entre 2003 até meados de 2004, promulga-se o Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), que alterou artigos da LDB 9.394/96, admitindo a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, possibilitando a oferta de forma integrada. Abriu-se a possibilidade de as formações básica e profissional “acontecerem em uma mesma instituição de ensino, em um mesmo curso, com currículo e matrículas únicas” (RAMOS, 2011, p. 775).

Na sequência, entre o final do Governo Lula e início do Governo de Dilma Rousseff, no processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, acirraram-se as discussões diante de posicionamentos divergentes acerca da integração entre o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EPT) e sobre as formas de realizá-la. Propostas formativas divergentes<sup>4</sup> foram apresentadas: uma pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e outra pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Na proposta apresentada pelo relator da Câmara de Educação Básica (CEB/CEB), a alternativa da oferta na forma integrada ao lado das formas concomitante e subsequente para articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional foi ignorada. A pauta construída por um Grupo de Trabalho (GT)<sup>5</sup>, constituído no interior do MEC, concebia a educação integrada com o objetivo de levar o trabalhador a apreender as contradições das relações sociais e a

---

<sup>3</sup> A reorganização do Estado ou reforma do Estado é, segundo Souza e Carvalho (1999), uma referência às transformações promovidas pelos novos paradigmas de produção e circulação do capitalismo globalizado e o acirramento das dificuldades financeiras dos governos neste fim de século, o debate sobre o papel do Estado, o perfil dos gastos públicos e os destinos da burocracia governamental assumiu uma enorme importância na agenda de vários países e dos organismos financeiros internacionais (SOUZA; CARVALHO, 1999, p. 190).

<sup>4</sup> A proposta do CNE/CEB estabelecia o conceito de competência profissional desarticulado da relação entre teoria e prática, previa a flexibilidade curricular e a fragmentação, a interdisciplinaridade limitada ao mercado de trabalho, compreendida na perspectiva funcional a lógica mercantil. O eixo da proposta era “conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções”. Já a proposta do MEC propunha imprimir ao EM e à EPT o resgate do conceito de educação integrada, politécnica, conforme debates que antecederam a LDB N. 9.394/1996 (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 22).

<sup>5</sup> De acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), o Grupo de Trabalho (GT) era composto por movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério de Educação. Em reunião convocada pelo MEC no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e realizada em 23 de maio de 2011, elaboraram um documento a ser encaminhado ao CNE/CEB, pela SETEC, expondo claramente suas divergências com o Parecer Cordão (BRASIL. CNE/CEB, 2010) e apresentando os pressupostos básicos de um documento alternativo (ANPED, 2012).

produzir sua existência com o seu trabalho. De acordo com Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), “não por adaptação à realidade dada, mas em confronto com ela e visando à sua transformação, o que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85 apud CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

A intencionalidade estaria focada em “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (BRASIL, 2010, p. 40 apud CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25). O currículo convergiria aos propósitos da formação integrada focada na formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral, planejada como relação entre partes e totalidade. Essa concepção coloca no centro do currículo as disciplinas escolares como determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2005).

Nesse contexto controverso de disputas por projetos curriculares para a formação da juventude, em 2008, a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET): Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (UF) e o Colégio Pedro II.

Resultou da Lei n. 11.892/2008 a expansão e interiorização dos IFECT e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as fontes oficiais esclarecem que o movimento de expansão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nunca antes vivenciado na história do país, o que consolidou o projeto de expansão da oferta da EPT no território nacional e elevou a integração curricular para o centro do debate curricular na oferta do EMI, ao ampliar de 144 unidades escolares para 659. Segundo o Ministério da Educação, em “2018, há 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades)” (BRASIL, 2021).

A Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem como uma de suas finalidades uma nova institucionalidade, que se materializa na verticalização da educação (da educação básica à pós-graduação), “otimizand<sup>6</sup>” a infraestrutura física, os recursos humanos,

<sup>6</sup> Frigotto (2018) indica que, a partir de 2012, há uma inflexão do Governo Federal ao definir como prioridade central o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego (PRONATEC). [...] no relatório da pesquisa coordenada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), em que se evidencia o déficit de professores e

financeiros e de gestão. De acordo com Costa (2018), a institucionalização da Rede promoveu a:

Reorganização das antigas instituições de EPT, resultando num arranjo administrativo de novo tipo, guardando semelhança em alguns aspectos com as universidades federais. Com efeito, as instituições se integram, resultando em uma outra composta por uma reitoria e diversos *campi*; do ponto de vista do ensino, são verticalizadas e pluricurriculares, o que as afasta das universidades. Ao fim e ao cabo, os IFs constituem instituições únicas, sem exemplos no mundo. O ensino verticalizado com oferecimento desde a educação básica até a pós-graduação também se ramifica com as modalidades presentes – educação de jovens e adultos (EJA), ensino a distância (EAD) e Formação Inicial e Continuada (FIC). Acrescidos ainda por programas focais do governo que multiplicam as ramificações (COSTA, 2018, p. 151).

Essa expansão pioneira criou uma série de demandas formativas para além da formação dos estudantes da Educação Básica e Superior. Servidores técnico-administrativos e docentes viram-se diante do desafio da multiplicidade de objetos passíveis de investigação científica e intervenção.

O amplo leque de cursos e processos formativos, em diferentes níveis, etapas e modalidades de educação, ofertados em uma mesma instituição passou a exigir a ressignificação da atuação profissional. Além disso, houve a necessidade de construir sentidos a partir das relações com os órgãos governamentais, com a gestão escolar e com a comunidade intra e extraescolar, com vistas à consolidação de uma concepção de escola aderente aos diferentes grupos e saberes abarcados.

Importa ressaltar que a expansão da Educação Profissional, a partir de 2008, ocorreu em governos de vinculação mais estreita com a classe trabalhadora e mais alinhada às perspectivas políticas de esquerda, entrelaçada à defesa da educação integrada politécnica, omnilateral. Evidentemente, não se pode deixar de considerar como um dos elementos das inúmeras contradições do período, a expansão do ideário neoliberal dentro do aparelho de Estado nesses governos.

A Lei n. 11.892 de 2008, ao estabelecer a obrigatoriedade do direcionamento de 50% das vagas ao EMI (BRASIL, 2008b), criou também uma demanda formativa<sup>7</sup> na

---

de funcionários e a falta de infraestrutura, em particular nos novos *campi*.

<sup>7</sup> Silva (2014) fez um estudo sobre a identidade dos profissionais docentes da EPT, no qual aborda algumas dessas questões. Espíndola (2022), em sua tese, explora as especificidades da constituição da aprendizagem docente nessas instituições. Essa heterogeneidade da formação inicial docente foi também o tema do estudo de Machado (2011, p. 692), que indicou ainda outros fatores de complexidade dessa realidade, tais como: “[...] do campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência

especificidade pedagógica. A natureza profissional e tecnológica dos IFs incidiu na criação de um quadro de profissionais advindos de áreas técnicas específicas, compostas por servidores formados em cursos de bacharelado e, em muitos casos, egressos dos centros de formação profissionalizante.

Emerge uma nova experiência institucional e pedagógica junto aos estudantes do EMI, por meio da qual se constitui na composição curricular, consideradas as particularidades pedagógicas e as especificidades distintas tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional, quando tratados isoladamente.

Pacheco (2011) marcou o fato de no sistema educacional brasileiro não ser comum atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível ou modalidade de ensino, por exemplo: o nível da Educação Básica e o nível do Ensino Superior, articulados à modalidade da Educação Profissional, e/ou modalidade da EAD, da EJA, entre outras.

A produção científica até então existente não se aplicava ao recente contexto implantado, demandando pesquisas que ultrapassassem o relato da historicidade das políticas para o Ensino Médio ou para a Educação Profissional no Brasil, anteriormente distintos em sua estrutura dual e se dedicassem a investigá-la sob os pressupostos da integração curricular atribuída ao Ensino Médio Integrado, tal como o imposto aos IFs nos documentos norteadores.

Tais características geraram inúmeros desafios, até os anos 2000, era majoritariamente ofertada em escolas técnicas centenárias e no Sistema S<sup>8</sup>, locais em que a docência era desenvolvida com concepções mais restritas sobre a relação entre educação e trabalho. A compreensão do que significa a concepção de educação integral, de politecnia, de formação omnilateral, entre outras questões, foi e é uma das grandes dificuldades nos processos formativos internos e continuados nos IFs.

---

tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar)” (MACHADO, 2011, p. 692).

<sup>8</sup> A Agência Senado (BRASIL, [2019b]) estabelece que “Sistema S” é o “termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). De acordo com Moraes (2000, p. 82) no decorrer do processo de ajustamentos econômicos ao novo padrão de acumulação, um “novo” paradigma educacional, construído a partir das orientações de organismos internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Cepal/Unesco, conforma as agendas dos governos da região, definindo metas e objetivos aos sistemas de educação nacionais. Esse novo paradigma, alinhado ao quadro mais geral das reformas de Estado e ao modelo de desenvolvimento em curso, propõe como objetivo prioritário da educação nacional o investimento na melhoria da qualidade da mão-de-obra para o mercado, ao mesmo tempo que concebe a formação profissional como elemento constitutivo de uma política de emprego.

Recentemente, a contrarreforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, construída entre os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), promoveu novas alterações curriculares na política curricular que perpassam desde a atualização das DCNEM, instituídas pela Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, às disputas no âmbito da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, até a publicação da controversa<sup>9</sup> Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 17/2020, o qual indica declaradamente que as atualizações da DCNEPT de 2012 tornam-se necessárias para o alinhamento:

Às demandas dos setores produtivos e que sejam capazes de responder adequadamente aos atuais desafios apresentados às instituições e sistemas de ensino do país, em especial, quanto à oferta de novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de Nível Médio, contribuindo com a aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país e rompendo com o imobilismo que compromete a produtividade do trabalhador brasileiro, sobretudo, quando comparado aos trabalhadores dos países desenvolvidos. (CNE/CP. 2020, p.4)

Importa ressaltar que, no contexto recente de atualização das DCNEPT, os conselheiros responsáveis pela elaboração do Parecer CNE/CP n.17/2020<sup>10</sup> (que culminou na promulgação da Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021), embora apresentem currículos na Plataforma Lattes que comprovem experiência no setor educacional, apresentam

---

<sup>9</sup> Em nota de Repúdio, a ANPED esclarece que a contrarreforma do Ensino Médio em seu conjunto, e, em particular, das DCNEPT (nesta análise também se inclui o Relatório do Parecer CNE/CP n. 17/2020, que deu origem a essas diretrizes), pode ser sintetizada pelo direcionamento a uma completa fragmentação da etapa final da educação básica, privando os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e, ao mesmo tempo, promovendo sua privatização via parceria público-privado que, na prática transfere recursos públicos à iniciativa privada para que ela, de um lado, defina a concepção de ensino e, de outro, oferte ou gerencie (administre, avalie e controle) a educação que será proporcionada à população. No caso específico das DCNEPT, seu sentido geral é coerente com toda a lógica até aqui explicitada, diante do que passamos a destacar alguns dos aspectos bastante preocupantes que se configuram como ataques ao direito de todos à educação básica e profissional de qualidade socialmente referenciada (ANPED, 2021).

<sup>10</sup> O Parecer CNE/CP 17/2020 foi elaborado pelos seguintes Conselheiros: Antonio Carbonari Netto (Presidente), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (Relator), Eduardo Deschamps, Joaquim José Soares Neto, Luiz Roberto Liza Curi e Suely Melo de Castro Menezes (membros). De acordo com a Plataforma Lattes (2022), Antonio Netto é atualmente professor titular e Reitor do Centro Universitário Anhanguera, Diretor do SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de São Paulo; Rafael Lucchesi, Diretor de Operações da Confederação Nacional da Indústria – CNI, Economista e Professor da Universidade de Estadual de Feira de Santana – UEFS; Eduardo Deschamps é professor titular da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Joaquim Neto Professor Titular da Universidade de Brasília, foi Relator no Conselho Nacional de Educação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atualmente, atua no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam/UnB) e no Pólo do Instituto de Física do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, é Analista de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Sênior III, aposentado, do CNPq e Suely Melo de Castro Menezes Diretora da COFENEN (Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino).

vinculação com universidades, sindicatos e instituições privadas de Educação Profissional. Não está garantida a representatividade na composição da comissão especial bicameral de servidores do quadro de pessoal dos Institutos Federais, ainda que passados mais de dez anos da criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Tendo sido apresentado o breve histórico de disputas e contradições em torno do Ensino Médio Integrado, constitui-se em lócus central desta pesquisa o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)<sup>11</sup>. Salientamos que o IFMS é a primeira instituição de ensino a oferecer Educação Profissional, técnica e tecnológica no Estado de Mato Grosso do Sul, na modalidade de oferta integrada. Território de elaboração e implementação no campo da prática educacional, das políticas e projetos curriculares de EMI, a instituição educacional é especializada “na oferta de Educação Profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, com inserção nas áreas de pesquisa aplicada e extensão tecnológica” (IFMS, 2014).

É nesse contexto histórico de implementação da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, durante o século XXI, marcado por complexas inter-relações econômicas, políticas e educacionais, percebidas por meio do atravessamento entre a desaceleração econômica, a redução do financiamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as alterações de caráter curricular observadas no movimento intenso de reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional, que a pesquisa foi desenvolvida.

## 1.1 Problema e objetivos da pesquisa

A problemática decorrente da integração curricular no EMI estava posta ali entre o Ensino Médio e a Educação Profissional desde antes da expansão dos Institutos Federais e permanece em constante tensionamento, tanto pelas reformas e contrarreformas empreendidas pelo Estado quanto pelos currículos prescritos e reais mobilizados no contexto local e nos diferentes movimentos de construção e reestruturação curriculares.

O presente estudo partiu do pressuposto de que a análise do EMI no escopo da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica implica tanto na apreciação da conjuntura ampla que envolve o cenário de formulação e implementação das políticas educacionais, quanto no aspecto micro das relações sociais concretas dentro do IFMS, manifestas nas

---

<sup>11</sup>Criado a partir da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, no município de Nova Andradina, Região Sudeste do Estado, por meio da promulgação da Lei n. 11.534, de 25 de outubro de 2007. Em 2008, com a reformulação da Educação Profissional no país e com a criação do *campus* Campo Grande -MS, esses passaram a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2007)

disputas conscientes e/ou inconscientes dos agentes educativos em cada contexto de produção de consensos em torno dos projetos de formação da juventude.

Essas disputas subsidiadas por diferentes concepções que atravessam a construção discursiva e a prática docente em torno da definição da identidade institucional, do papel social da escola, das finalidades e objetivos da instituição, da concepção de trabalho, de educação, de homem, de formação, de docência, entre outros fatores, e que desencadearam a percepção sobre a complexidade da problemática e da necessidade de aprofundamento analítico para sua elucidação.

Na procura pela compreensão dessa realidade a partir do movimento dialógico, buscamos compreender se havia e quais eram as evidências de integração curricular que se mostram presentes nos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelo IFMS. Como desdobramento dessa problemática, o objetivo geral consistiu na análise das evidências da integração curricular, especialmente na relação entre formação geral e formação profissional nos cursos de EMI ofertados pelo IFMS a partir de 2008. Além disso, a investigação de como integrar o currículo do ponto de vista da formação que a escola pode propiciar, quando a totalidade das relações escolares se apresenta fragmentada, e como elas se apresentariam frente aos traços de expectativa para revelar elementos de uma perspectiva contra-hegemônica contidos na proposta do EMI na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Os objetivos específicos apresentados na sequência desdobraram o objetivo geral e ajudam a vislumbrar a trajetória da pesquisa, quais sejam: a) situar o EMI no contexto das reformas educativas promovidas a partir dos anos 2008 no Brasil e sua vinculação com a reestruturação produtiva; b) examinar as indicações curriculares para organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos documentos reguladores da Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica propostas a partir de 2008, com foco nas proposições de integração curricular; c) explicitar o conceito de integração curricular, desde uma abordagem histórico-cultural, como fundamento para a análise das evidências de integração nos cursos de EMI do IF; d) analisar as evidências de integração curricular, com

foco na relação entre formação geral e formação profissional, nos textos dos PPC<sup>12</sup>, no questionário e nas rodas de conversas com docentes dos cursos de EMI ofertados pelo IF.

Para isso, as seguintes questões de pesquisa foram desdobradas do problema como perguntas instigadoras à análise: a) quais são as relações existentes entre as políticas educacionais e curriculares e as mudanças ocorridas nos governos entre os anos 2008 e 2021? b) que influências, perspectivas e disputas podem ser identificadas nas políticas curriculares para a educação dos jovens nos documentos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no período de 2008 e 2021? c) quais são os desdobramentos das políticas curriculares sobre os currículos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no IFMS? d) como os docentes incorporam a integração curricular nos Projetos Pedagógicos de Cursos técnicos integrados no IFMS?

Nossa percepção inicial sobre a questão inferiu que a expansão do EMI proposta nos documentos reguladores da Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica para o Ensino Médio a partir dos anos 2000 era responsiva ao movimento de reorganização produtiva em andamento e estava alinhada a um projeto político educacional para a juventude brasileira mais ajustado às demandas econômicas e ao projeto societário neoliberal, excludente e meritocrático, que revela evidências da tendência a restringir as possibilidades de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e constitui-se em oposição ao indicado nos documentos orientadores, que defendem a integração curricular como acepção de educação integral. O esperado era, com fundamento na contradição, encontrar propostas educativas no interior da instituição que avançassem para além da formação técnica e instrumental.

---

<sup>12</sup>É importante ressaltar que nos documentos do IFMS a nomenclatura utilizada é Projeto Pedagógico de Curso de acordo com a Resolução n.6 de 20 de setembro de 2012. No entanto, esclarecemos que o termo Político em Projeto Político Pedagógico (PPP) considera a compreensão do fenômeno educativo indissociável da sua dimensão política, pois vincula-se a intencionalidades expressas em projetos formativos para a sociedade. (VEIGA PASSOS, 2003). Nesse sentido, há a problemática da demanda pela definição de uma posição também política das unidades administrativas que compõem a RFEPCT, que ancoradas na perspectiva da educação integral, devem estar diretamente relacionadas aos interesses da classe trabalhadora. Isto posto, justifica porque da integração curricular, na perspectiva da formação humana integral, estar constantemente tensionada pelas relações de dominação da sociedade, que seguem reproduzidas no interior da escola e demandam a sua contestação e superação. Cumpre reiterar que embora a nomenclatura utilizada no IFMS seja Projeto Pedagógico de Curso – PPC, nesta tese, o apreendemos também como Político, por compreendermos como uma das expressões do Currículo, que em seu sentido filosófico trata-se de uma ferramenta que expressa a origem ou forma como a sociedade se organiza e se constitui a partir de relações sociais que são ideológicas, “porque a dizer o mundo, rerepresentá-lo e conceituá-lo, os discursos o fazem de acordo com interesses de classe”. (CURY, 1986, p.43). Ainda que saibamos não ser a inclusão arbitrária dessa terminologia o caminho a garanti-la, demarcá-la tem a intencionalidade de expressar a sua função educativa e problematizadora em torno do movimento do currículo, que em sua gênese é contraditório.

### 1.1.1 Levantamento da produção, relevância e contribuição do estudo

Com o objetivo de reconhecer o campo de investigação e ter parâmetros para analisar as possíveis contribuições desta pesquisa ao avanço do conhecimento sobre a temática, considerou-se necessário o mapeamento da produção. A revisão de literatura foi realizada no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), em publicações nacionais e no recorte temporal 1990 a 2019. Optou-se por consultar apenas essas duas bases de dados por considerá-las abrangentes no sentido de abarcar porção significativa da produção científica nacional.

A seleção dos artigos, teses e dissertações contemplou as seguintes fases: i) definição de descritores; ii) seleção de um banco bruto de produções; iii) filtragem do banco bruto de produções a partir da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos; e iv) tratamento e análise das produções destacadas como de interesse à pesquisa. A seleção foi precedida pela definição de descritores em de três eixos temáticos, sintetizados no quadro que segue.

**Quadro 1 - Palavras-Chave por eixos de pesquisa**

<b>Eixo 1- Currículo</b>	<b>Eixo 2- Integração</b>	<b>Eixo 3- Etapa/Modalidade</b>
Currículo	Integração	Ensino Médio
Curricular	Integrado	Ensino Técnico
	Integral	Educação Profissional
		Educação Profissionalizante

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019)

As expressões *booleanas* quando submetidas aos bancos de dados demonstraram que as terminologias Integração curricular, Currículo Integrado e Currículo Integral passaram a ser investigadas por pesquisadores brasileiros com mais frequência a partir dos anos 2000.

Os dados da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) no período de 1980 a 2000 indicam que os trabalhos produzidos que incluem os descritores “Integração curricular”, “Currículo Integrado” e “Currículo Integral” estão mais voltados ao campo da saúde que ao da educação – apenas cerca de 2% do total de produções para a área da educação. No recorte temporal entre 2000 e 2010, as produções sobre a temática no campo da educação aumentam substancialmente, alcançando, aproximadamente, 19% (dezenove por

cento) do total de estudos com esses descritores no período. Um olhar mais apurado identificou 2010 como o ano em que a concentração de pesquisas com esses descritores tornou-se ainda mais intensa. Demonstrando que o período de maior tensão sobre a integração curricular aconteceu em 2004, ano em que foi publicado o Decreto n. 5.154/2004, que permite a integração curricular, e 2008, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional por meio da Lei n. 11.892/2008.

Movimento semelhante foi constatado nas produções do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Do total de 284 (duzentos e oitenta e quatro) produções selecionadas sobre a temática da integração curricular, 174 (cento e setenta e quatro) ou 64% (sessenta e quatro por cento) foram produzidas a partir de 2015. Há, sem dúvida, produção expressiva e relevante sobre a temática, mas com desdobramentos e detalhamentos muito diversos.

Uma das possíveis explicações para justificar a intensificação de produções no campo da educação nesse período pode ser o espaço que a integração curricular foi conquistando no âmbito dos textos das políticas educativas, mais especificamente nas curriculares, com a emergência dos Institutos Federais. As reformas e contrarreformas, tanto da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio, quanto da Educação Profissional, estiveram envoltas em disputas que colocavam no centro dos tensionamentos a integração entre a formação geral e a formação técnica e o espaço que cada uma deve ocupar no currículo para a formação da juventude.

Para fins de refinamento da pesquisa, foram aplicados os seguintes filtros: a) constar nos títulos das produções pelo menos um dos seguintes descritores: integração curricular, currículo integrado, Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico Integrado, Educação Profissional integrada, Ensino Médio, politécnica/politecnia vinculados, exclusivamente, à modalidade da Educação Profissional de Nível Médio; b) identificação, a partir da leitura do título, resumo e das palavras-chave, de produções que se dedicavam a análises mais amplas da política curricular, do Ensino Médio e da Educação Profissional, com descarte daqueles estudos sobre a integração curricular a partir de uma unidade curricular específica ou que atrelassem a outras etapas e modalidades da educação que não correspondem ao Ensino Médio Integrado.

Esse refinamento resultou em setenta e cinco trabalhos acadêmicos dedicados a discutir a integração curricular de Nível Médio Integrado, com abordagem da política curricular com ênfase para a integração e sua relação com o desenho curricular na prática educativa. Desses, sessenta e cinco, aproximadamente 86% (oitenta e seis por cento), estavam

distribuídos em dez teses e cinquenta e cinco dissertações disponíveis no Portal de periódicos (CAPES) e dez, ou aproximados 14% (quatorze por cento), na *Plataforma* (SciELO), resultando em dezoito trabalhos acadêmicos, sendo: três artigos, doze dissertações e três teses, conforme observamos no Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2 Mapeamento das Produções CAPES e SCIELO - 1988 a 2019**

Tipo de Produção	Referência	Data
Teses	BENFATTI, Xênia Diógenes. O currículo integrado do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização.	2011
	BREMER, Maria Aparecida de Souza. Ensino Médio Integrado: dimensões da integração na prática escolar na rede estadual de ensino do Paraná Curitiba 2014.	2014
	MELO, Paulo Silva. Efetividade social e pedagógica do Ensino Médio Integrado: análise de sua implantação no instituto federal goiano.'	2018
Dissertações	GOTARDO, Renata Cristina da Costa. A formação profissional no Ensino Médio Integrado: discussões acerca do conhecimento.	2009
	NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues. Currículo integrado do Ensino Médio com a Educação Profissional e tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível.	2010
	SCHNEIDER, Márcia Maria Brisch. Desatando os nós do currículo integrado no Ensino Médio no âmbito dos institutos federais.	2013
	BRAGA, Saldanha Alves. A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o Ensino Médio Integrado do instituto federal do Tocantins	2013
	PAGNO, Denise Danielli. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - percepções e expectativas dos estudantes.	2014
	FRACARO, Graciane Copetti. O Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.	2015
	SILVA, Cybelle Dutra da. Implementação das políticas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio expressa na escola técnica estadual Cícero Dias-Recife /PE (2010-2014)	2015
	RIBEIRO, Tatiana Cristina. Trabalho, Educação Profissional e reestruturação produtiva: um estudo do ensino técnico integrado ao Ensino Médio no <i>campus</i> Anápolis do IFG.	2016

	ROCHA, Jucenir Garcia da. A integração curricular no contexto da proposta politécnica do RS: análise de uma experiência no Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas / CECAR.	2 017
	CUNHA, Ana Paula Lima Azevedo da. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: formação omnilateral ou unilateral?	2 017
	OLIVEIRA, Marcia Soares de. Concepções, percepções e experiências de integração curricular nos cursos técnicos de uma instituição federal.	2 018
	VOLKWEISS, Anelise. O currículo integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: saberes, desafios e possibilidades.	2 018
rtigos A	MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços.	2 000
	FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.	2 005
	RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.	2 011

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019)

As produções científicas analisadas dedicaram-se a discutir o campo do currículo a partir do recorte da política curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O refinamento da pesquisa evidenciou que, das dezoito obras selecionadas, cinco dedicavam-se a discutir as formas de implementação da política do Ensino Médio Integrado no espaço escolar, quatro apresentavam discussões sobre as concepções e determinações da política do Ensino Médio Integrado ao profissional, tanto ao nível da legislação nacional quanto local, especificamente do estado do Rio Grande do Sul, quatro propunham analisar como a política nacional é incorporada nos documentos oficiais institucionais, três dedicavam-se a investigar como a concepção do currículo integrado é apreendida por docentes, uma obra discutia a concepção de currículo dos estudantes atendidos na EPT e uma dedicava-se a investigar qual a concepção de conhecimento expressa na política do currículo integrado.

Em relação ao *lôcus* das pesquisas selecionadas: oito exploravam experiências em instituições da rede federal de ensino, seis em redes estaduais de ensino e quatro abordavam o contexto de produção de política curricular nacional.

Esses dados permitiram evidenciar a existência de estudos alinhados à temática e à intencionalidade desta pesquisa. Nenhum desses estudos, no entanto, contemplava a abrangência de cursos em análise e nem se dedicava ao estudo das formas de integração por dentro dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Em relação aos aportes teóricos utilizados nas análises, observou-se convergência nas ideias de Antunes (2010, 2012, 2014, 2019), Freitas (2018), Frigotto (2006, 2012, 2016, 2018), Gramsci (1968, 1999, 2000), Kuenzer (1991, 1997, 2002, 2006, 2010, 2013), Harvey (1996, 2008, 2011), Marx (1983), Ramos (2005, 2011) e Saviani (1989, 2003, 2005, 2006, 2007, 2016). Discussões sobre a relação entre formação geral e formação para o trabalho, os interesses implicados nos projetos formativos e a relação entre a organização política do Estado e o modo de produção capitalista, entre outras questões foram abordadas pelos teóricos.

Nas discussões mais dedicadas ao campo do currículo foram referenciados com certa frequência: Apple (1982, 2005), Freitas (2018), Goodson (2012), Lopes (2000, 2007, 2018), Moreira (2000, 2013, 2014), Sacristán (2017), Santomé (1998) e Pistrak (2015, 2018), para citar os mais expressivos.

De modo geral, em apontamentos à guisa de resultados, houve concordância nas percepções de que a política educacional é determinada pelas condições históricas concretas materiais, como movimento da correlação entre educação, economia e política, assim como pela influência das condições físico-estruturais, da formação inicial docente, da organização do sistema nacional de educação, do financiamento da educação, da conjuntura política e do sistema econômico na implantação do currículo integrado.

Também houve destaque na centralidade das dimensões do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico; da integração acerca dos conhecimentos gerais e específicos, do trabalho intelectual e do manual, da crítica à fragmentação curricular; da premissa da articulação das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia nas reflexões sobre o currículo integrado que expresse a vida humana e possibilite condições para apropriação dos fundamentos científicos em uma perspectiva de transformação social.

Além disso, houve destaque também no contexto das intencionalidades do Ensino Médio Integrado vinculado à politecnicidade e à formação omnilateral, conceitos apresentados mais adiante. Essas categorias são apontadas como imprescindíveis à formação da classe trabalhadora dentro de uma concepção de educação contra-hegemônica. O levantamento da produção demonstrou a existência de quantidade significativa de estudos e publicações versando sobre a temática geral da integração curricular, com incidência majoritária sobre as etapas da educação básica tratadas isoladamente ou com recorte a partir de unidades curriculares específicas. Nas pesquisas amostradas não há indícios de análises dedicadas aos Projetos Pedagógicos de Curso sistemicamente.

A análise pretendida, que convergiu do (s) modelo (s) de integração propostos pelo marco normativo para os Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos e desses para as reflexões sobre as práticas pedagógicas a partir dos indicativos sinalizados no questionário e nas rodas de conversas, conferiu certo ineditismo requerido aos estudos de cariz *stricto senso*.

A análise fundamentou-se na apreensão das sínteses da concepção de integração curricular, da política curricular nacional para o Ensino Médio Integrado entre 1990 e 2021, e do seu caráter polissêmico, que revela como esta é incorporada, simultaneamente, tanto pela classe trabalhadora em seus projetos e práticas, quanto pela classe empresarial.

Desse movimento, algumas categorias teóricas foram elencadas como essenciais ao estudo. Cury (1986, p. 21) sinaliza que “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. Estabelecer um conjunto delas ao desenvolvimento da pesquisa agrega sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta. Assim, as categorias aqui estabelecidas alcançam significação e consistência no contexto econômico, social e institucional, portanto, histórico, no qual estão inseridas e quando relacionadas ao contexto específico do IFMS. Ademais, algumas categorias definidas, *a priori*, podem ser complementadas ou alteradas no decurso da investigação. As principais categorias analíticas da pesquisa identificadas nesta etapa foram: trabalho, educação, Ensino Médio, Educação Profissional, integração curricular, currículo integrado e formação integral.

No campo do trabalho e educação, as principais referências foram: Antunes (2010, 2012, 2014, 2019), Freitas (2018), Frigotto (2006, 2012, 2016, 2018), Gramsci (1968, 1999, 2000), Kuenzer (1991, 1997, 2002, 2006, 2013), Harvey (1996, 2008a, 2008b, 2011), Marx (1983), Ramos (2009, 2011, 2012, 2014a, 2014b) e Saviani (1989, 2003, 2005, 2006, 2007, 2016).

O campo currículo foi abordado com base nas referências: Apple (1982, 2005), Goodson (2012), Giroux (2013), Lopes (2018), Moreira (2000), Silva (1995, 1999, 2016), Sacristán (2017), Santomé (1998), Pistrak (2015, 2018), para citar os mais expressivos. A integração curricular foi tratada nas produções dos seguintes autores: Bianchetti e Jantsch (2011); Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005); Cunha (2000), Etges (2011); Frigotto (2006, 2012, 2016, 2018); Kuenzer e Lima (2013); Pacheco (2011, 2012, 2015, 2021); Ramos (2009, 2011, 2012, 2014a, 2014b); Saviani (1989, 2003, 2005, 2006, 2007, 2016) e Thiesen (2013; 2021).

Em relação ao Ensino Médio Integrado, destacamos Ciavatta (2012); Frigotto (2006, 2012, 2016, 2018), Kuenzer (1991, 1997, 2002, 2006, 2010, 2013), Moura (2012, 2013);

Pacheco (2011, 2012, 2015, 2021); Silva (2018), bem como, as teses de Benfatti (2011), Bremer (2014) e Melo (2018), entre outras produções acadêmicas, que foram se aproximando das reflexões sobre o objeto proposto.

Por fim, a estrutura da tese é composta de capítulos e seções organizados para comportar e expressar as escolhas da trajetória espelhadas em procedimentos metodológicos, discussão de conceitos que ajudam a iluminar as análises dos dados e os resultados da pesquisa empírica.

Após a introdução, no segundo capítulo, tratamos das *Delimitações ao percurso investigativo*, no qual foram abordados o território e os procedimentos adotados para investigar, no recorte do fenômeno educativo mais amplo, a integração curricular no Ensino Médio Integrado dentro do contexto dos cursos ofertados no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

No terceiro capítulo, *Integração curricular: centralidade na política curricular para o Ensino Médio Integrado no século XXI*, apresentamos o panorama da formação humana integral, na perspectiva anarquista de educação integral, a qual serviu de parâmetro para as análises das concepções expressas nas políticas de Ensino Médio Integrado. Essa escolha ancora-se na historicidade das disputas entre racionalidades educativas que permanecem, ao longo dos séculos, em recorrentes embates em torno da significação da função da escola, especialmente na Educação Profissional, com base no que se concebe acerca do trabalho e do trabalhador.

Observamos ainda nesse capítulo o movimento da integração curricular nas políticas curriculares, no marco normativo e documentos base para o Ensino Médio Integrado, a partir de 2008, além das concepções de integração curricular, currículo integrado e formação integrada em sua relação com a organização e o desenvolvimento curricular, tendo como objetivo analisar a relação de convergência e/ou de contradição entre as sínteses de concepção de integração curricular presentes nos textos da política curricular brasileira e na prática educativa no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

No quarto capítulo, *Projetos Formativos para o Ensino Médio Integrado em Disputa*, foram analisados os antecedentes históricos que evidenciaram o entrelaçamento da educação e do trabalho por meio das políticas curriculares para o Ensino Médio e a para Educação Profissional nos séculos XX e XXI, indicando como se vincularam à reestruturação produtiva e às reformas educativas, bem como quais influências e perspectivas curriculares foram incorporadas nas políticas curriculares e seus desdobramentos sobre a educação e a integração no Ensino Médio Integrado, em especial, no recorte temporal entre 2008 e 2021.

No quinto capítulo, *O Currículo Expresso e as Práticas Educativas: Notas da Integração curricular* o Ensino Médio Integrado ofertado no IFMS analisamos, por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso, selecionados como amostra com o objetivo de analisar as evidências da integração curricular em sua forma de apresentação textual e cotejá-la com as concepções disponíveis no marco legal vigente, apresentado na seção anterior, bem como ao disposto no capítulo teórico sobre a integração curricular.

Por fim, nas considerações finais, foram apresentadas as análises gerais a respeito de como a temática é incorporada no Estado de Mato Grosso do Sul no âmbito da oferta do Ensino Médio Integrado pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Não houve a pretensão de que tão abstrusa temática se esgotasse nesta pesquisa, observada a complexidade da apreensão do movimento dialético da política educativa, pelo viés histórico-social. Alude-se, no entanto, a intencionalidade de fortalecer o campo de estudos da política curricular e do currículo, por meio de identificação de aspectos possíveis de reorganização do trabalho pedagógico, na perspectiva da proposição de projetos formativos para a juventude, que priorizem processos educativos propulsores a níveis elevados de liberdade e emancipação humana.

## 2 DELIMITAÇÕES AO PERCURSO INVESTIGATIVO

*A palavra não mostra. A palavra disfarça. Daí que resulte urgente podar as palavras para que a plantação se converta em colheita. (SARAMAGO, 1968)*

Neste capítulo, explicitam-se o território e os procedimentos adotados para investigar, no recorte do fenômeno educativo mais amplo, a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, no contexto dos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados no IFMS, sendo a integração curricular o ponto central desta pesquisa. Vale destacar, no entanto, a mobilização constante dos aportes conceituais e teóricos desenvolvidos ao longo de toda a tese, que vão ajudar a configurar especificidades analíticas, mais ou menos fragmentárias, a partir das quais os exercícios de argumentação buscarão os sentidos diversos imersos na empiria, isto é, nos dados que traduzem uma determinada realidade social e educacional.

### 2.1 Metodologia da pesquisa: desvelando o fenômeno educativo a partir da delimitação de sua trajetória e território

As escolhas metodológicas estão inspiradas em aportes que podem ajudar a demonstrar as relações e contradições (CURY, 1986) entre a determinação curricular tutelada pelas lógicas dominantes, quase sempre impostas por textos oficiais de política construídas em âmbito nacional, sob as interferências de nível global, e a sua recepção e tradução no contexto local. Para tanto, é proposto aqui um exercício de erigir procedimentos e instrumentos de orientação para ajudar a desvelar o caminho da pesquisa e orientar a análise das decorrências históricas e sociais mediadoras do fenômeno na sua trajetória de constituição e materialidade no território investigado.

A análise do campo das políticas educacionais, em especial, para o Ensino Médio Integrado, bem como de suas interlocuções com outros campos do conhecimento, tem como pressuposto o entendimento de que nenhum fenômeno social pode ser compreendido isoladamente. Para tanto, neste capítulo, definimos a abordagem e o tipo de pesquisa; em seguida, uma breve caracterização da instituição, na qual o trabalho empírico é desenvolvido, definimos então os procedimentos e instrumentos de levantamento dos dados empíricos.

### 2.1.1 *Tipologia de pesquisa*

Metodologicamente, a pesquisa se constitui em estudo no campo da política curricular e investiga seus desdobramentos, em termos de recepção e tradução, nos PPC e nas práticas pedagógicas. Em relação à abordagem se pretende qualitativa pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), tem o ambiente natural como fonte direta de dados, “constituindo o investigador o instrumento principal”. Propõe ainda a análise do universo de significados, de sentidos, de motivos, de objetivos, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes.

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Em relação ao objetivo, a abordagem qualitativa se constitui como descritiva de aspectos do objeto de estudo. Na intenção de compreender a realidade investigada como sendo composta de múltiplas determinações, procuramos considerar três aspectos da interpretação das políticas curriculares realizadas pelos sujeitos do IFMS na construção dos documentos curriculares, quais sejam: a) aspectos materiais, entendidos aqui como as condições objetivas locais à realização do proposto nos textos das políticas curriculares nacionais acerca da integração curricular; b) os aspectos interpretativos, ou seja, que incidem sobre os sentidos construídos nos documentos locais e; c) aspectos discursivos que tanto podem aproximar os sentidos dados à integração curricular aos marcos normativos quanto podem diferenciar-se deles.

Ainda em relação ao objetivo, também reconhecemos a abordagem qualitativa como exploratória (CASARIN; CASARIN, 2012, p. 40), não pelo ineditismo da temática em geral, mas pelas especificidades da territorialidade na qual se realizam, os sujeitos, os contextos, a materialidade do currículo, entre outros aspectos. “A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (DIEHL, TATIM, 2004, p. 53). Explorar os sentidos construídos da integração curricular nos documentos institucionais e nas rodas de conversas com docentes dos dez *campi* do IFMS, aproxima-nos da ação pedagógica e justifica essa abordagem. A pesquisa bibliográfica consiste no uso de:

fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas, que orienta a revisitação histórica e reconstrução do fenômeno (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

O que possibilita a compreensão dos conflitos, interesses e disputas no campo da produção de políticas educacionais, bem como o agrupamento destes fenômenos sociais por meio de conceitos.

Compreendida enquanto técnica sistematizadora dos “principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158), a abordagem bibliográfica se torna “obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões” (ANDRADE, 2010, p. 25).

Sinteticamente, foram realizados dois movimentos de pesquisa bibliográfica durante o estudo: a) um levantamento da produção científica com foco na identificação e análise das produções mais atuais sobre a temática, com a intencionalidade de reconhecer o caminho teórico e empírico já trilhado, subsidiar e fundamentar as escolhas e o processo de investigação; b) estudo de aportes teóricos ao longo de todo o trabalho de tese, focados nos eixos teóricos centrais da pesquisa.

A pesquisa documental, que trata da coleta de dados de fontes documentais, atuais ou históricas, descritiva ou comparativa, em relação à forma de tratamento dos dados, auxilia na identificação das características e determinações do objeto investigado (ENGEL; SILVEIRA, 2009), pois possibilita “realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2008, p. 295).

Os documentos podem ser tipificados em dois grupos principais, as fontes de primeira mão, “que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, gravuras, pinturas a óleo, desenhos técnicos, etc.” e as fontes de segunda mão, que tratam de documentos “que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, manuais internos de procedimentos, pareceres de perito, decisões de juízes, entre outros” (ENGEL; SILVEIRA, 2009. p. 69).

A análise dos dados da pesquisa encontra subsídio nos estudos de Lüdke e André (1996), que orientam a caracterização e seleção não aleatória dos documentos, por meio da análise de conteúdo, registro, compilação e formulação de categorias de análise. Os documentos analisados nesta pesquisa foram as fontes de primeira mão, ou fontes primárias. Neste sentido, dois movimentos foram importantes: a) levantamento e estudo do marco normativo, especialmente, daquele relativo à articulação entre a Educação Profissional e o

Ensino Médio; b) levantamento e análise dos documentos institucionais nos quais a articulação entre esses dois elementos – Educação Profissional e Ensino Médio– está delineada.

Sobre o marco normativo, foram analisados os pareceres, resoluções e normativas homologados entre 1990 e 2021, que tratam das reformas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, as normativas que regulam a RFEPCT e os PPC dos cursos de EMI do IFMS. Os documentos não são aqui compreendidos como fontes únicas capazes de revelar verdades preestabelecidas, mas como fontes a serem problematizadas com base em suas dimensões contextuais e modos de abordagem, uma vez que "os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos". (FLICK, 2009, p. 234). Foi aplicado um questionário (Anexo I) e realizamos rodas de conversas com docentes para aprofundarmos as reflexões sobre a integração curricular no contexto da prática pedagógica, conforme detalharemos na próxima seção.

Por fim, na pesquisa empírica, foi adotada a técnica da análise de conteúdo<sup>13</sup> por permitir a extração de “generalizações com o propósito de produzir categorias conceituais que pudessem vir a ser operacionalizadas” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188) e subsidiar a (re)elaboração das questões centrais da tese, bem como identificar os determinantes que estruturam a produção de saber em torno da temática investigada.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 214), a técnica de análise de conteúdo demanda do pesquisador a busca por documentos que permitam relatar determinado fato social, no decorrer da coleta de dados, uma vez que, por meio dela “o material é descrito em uma lista cronológica dos documentos, acompanhado de notas sobre a natureza e a fonte de cada um e, eventualmente, um breve apanhado de seu conteúdo” com o objetivo de facilitar a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Bardin (1977, p. 31) pontua que a análise de conteúdo trata de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, caracterizada por inúmeras formas e adaptável à qualquer campo das comunicações, a saber: linguístico, oral, icônico e outros códigos semióticos (músicas, objetos diversos, comportamentos, etc), podendo acontecer por meio da descrição analítica, na qual o “tratamento da informação contida nas mensagens não se limita aos conteúdos, mas da “análise de significados (ex: análise temática<sup>14</sup>) ou análise de

---

<sup>13</sup>“Consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

<sup>14</sup>Segundo Bardin (1977, p. 77), trata da contagem de um ou mais temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada.

significantes (análise léxica, de procedimentos). Ela é constituída por três fases: a pré-análise<sup>15</sup>a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação” (BARDIN, 1977).

Na pré-análise demonstra-se a organização da pesquisa, detalhando precisamente como será sistematizada e operacionalizada. Essa fase tem característica flexível, portanto, permite a inclusão de novos elementos no decorrer da análise. Nessa etapa definimos os documentos; formulamos as hipóteses e objetivos e elaboramos as categorias centrais indutoras da pesquisa. No presente estudo, as categorias definidas, a priori, foram: Currículo Integrado, Integração curricular, Ensino Médio e Educação Profissional.

Em síntese, durante a pré-análise, delimitamos a bibliografia e o estudo documental da legislação curricular, bem como os documentos institucionais que tratam da contextualização, no âmbito da prática curricular, as quais foram ampliadas, após a exploração dos documentos, por meio da análise de significados e do uso de teste de associação de palavras<sup>16</sup>, realizados a partir da leitura flutuante<sup>17</sup>. Culminando na categorização das seguintes subcategorias analíticas: trabalho, educação, arte, ciência, cultura, tecnologia, politécnia, Ensino Médio, Educação Profissional e formação integral, as quais subsidiarão o desenvolvimento da pesquisa.

### **2.1.2 Procedimentos e instrumentos empíricos**

Na pesquisa exploratória, a opção foi analisar documentos que apresentassem o posicionamento do marco normativo da instituição quanto proposta de integração curricular no EMI. Significou considerar, no primeiro momento, o currículo planejado e não o currículo realizado (SACRISTÁN, 2017), com sinalização oficial das formas de operacionalizar a integração curricular nos PPC dos cursos amostrados. No **Quadro 03** estão apresentados os instrumentos empíricos da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados, detalhados na sequência do texto.

---

<sup>15</sup>Embora a grafia do termo tenha sido alterada com a reforma ortográfica, optamos por manter a forma utilizada pela autora, uma vez que se trata de denominação de uma etapa da análise proposta por Bardin (1977).

<sup>16</sup>Segundo Bardin (1977, p. 52) é o teste mais antigo dos testes projectivos, ajuda a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento, é utilizado para fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que engendram. A proposta se dá por meio da introdução de palavras indutoras que desencadeiam a observação de palavras induzidas, as quais após tratamento, por meio da análise de conteúdo, produzem representações condensadas e suplementares ao documento.

<sup>17</sup>Bardin (1977) afirma que nesta etapa se estabelece o primeiro contato com o documento para analisar e conhecer o texto. A partir desse processo a leitura torna-se pouco a pouco mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas em materiais análogos.

**Quadro 3 - Tipos de documentos, procedimento de coleta e análise dos dados**

<b>Documento</b>	<b>Procedimento de coleta</b>	<b>Procedimentos de análise</b>
<b>Marco normativo que trata das reformas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional e normativas reguladoras da Rede EPT</b>	<p>a) Local: pesquisa do marco normativo do Ensino Médio e da Educação Profissional nos repositórios do MEC e do CNE;</p> <p>b) identificar os documentos;</p> <p>c) Catalogar por data para mostrar a evolução histórica.</p>	<p>a) realizar leitura flutuante para identificar os documentos importantes;</p> <p>b) Definir de categorias de análises;</p> <p>c) Análise de conteúdo a partir de unidades de registro que se vinculam as categorias gerais de análise;</p> <p>d) Identificar o desenho curricular de integração.</p>
<b>PPC dos cursos amostrados</b>	<p>a) Local: IFMS, Pró-Reitoria de Ensino - PROEN. Contato oficial com o Pró-Reitor por meio de ofício para autorização de acesso para pesquisa;</p> <p>b) definir melhor forma de consultar e armazenar, a depender do formato (digital ou impresso).</p>	<p>a) identificar a estrutura dos documentos e dados gerais;</p> <p>b) realizar leitura flutuante para reconhecimento dos textos;</p> <p>c) analisar a integração curricular na forma de apresentação do texto;</p> <p>d) identificar unidades de registro;</p> <p>e) analisar as unidades de registro;</p> <p>f) analisar propostas de integração curricular e concepção expressa;</p> <p>g) comparar o desenho curricular proposto nos projetos com aquele do marco normativo.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020)

Sobre o marco normativo, o percurso adotado para revisão do estudo documental acerca da legislação que trata da articulação do Ensino Médio e da Educação Profissional contemplou as etapas de identificação do conjunto de documentos orientadores e normativos, produzidos entre 1990 e 2021. Os quais constituem o ponto de partida para compreensão dos tensionamentos sociais e educacionais em torno do currículo, por constituírem-se em sínteses dos enunciados políticos em disputa na sociedade, no período investigado, conforme podemos observar no Quadro 4.

**Quadro 4 - Documentos Orientadores e Normativos do EMI (1990 a 2020)**

<b>Tipo</b>	<b>Documentos</b>	<b>Tema</b>	<b>Ano</b>
<b>Ori entadores</b>	Parecer CNE/CEB n. 15, de 1 de junho de 1998.	Trata das DCNEM.	1 998
	Parecer CNE/CEB n. 16, de 05 de outubro de 1999.	Trata das DCNEPT.	1 999
	Parecer CNE/CEB n. 39, de 8 de dezembro de 2004	Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na EPTEM.	2 004
	Parecer n. 11, de 30 de junho de 2009.	Proposta de experiência curricular inovadora do EM.	2 009
	Parecer CNE/CEB n. 5, de 4 de maio de 2011.	Trata das DCNEM.	2 011
	Parecer CNE/CEB n. 11, de 9 de maio de 2012.	Trata das DCNEPT.	2 012
<b>Nor mativos</b>	Constituição da República Federativa do Brasil.	Constituição Federal	1 988
	Emenda Constitucional n. 14, de 12 de Setembro De 1996.	Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da CF e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.	1 996
	Lei n. 9.394, de 24 de dezembro de 1996.	Delibera sobre LDBN.	1 996
	Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1 997
	Resolução CNE/CEB n. 03, de 26 junho de 1998.	Institui as DCNEM.	1 998
	Resolução CNE/CEB n. 04, de 04 de dezembro de 1999.	Institui as DCNEPT.	1 999

Tipo	Documentos	Tema	Ano
	Lei n. 10.172, de 9, de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.	2 001
	Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.	2 004
	Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação EPTEM, da EJA e da EPT.	2 008
	Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os IFs e dá outras providências.	2 008
	Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.	Desvincula receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino; da obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e amplia programas suplementares para a EB.	2 009
	Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012.	Define DCNEM.	2 012
	Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012.	Define DCNEPT.	2 012
	Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o PNE e dá outras providências.	2 014
	Resolução n. 1 de 2 de fevereiro de 2016.	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de EM, EMI e EJA, nas etapas do Ensino Fundamental (EF) e Médio, na modalidade de EAD, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.	2 016
	Medida Provisória n. 746, de 2016.	Institui a Política de Fomento à implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	2 2016
	Lei n. 13.415 de 16, de fevereiro de 2017.	Altera a LDB, o FUNDEB, a CLT e a Política EMTI.	2 2017
	Portaria n. 727,	Estabelece novas Diretrizes, novos	2

<b>Tipo</b>	<b>Documentos</b>	<b>Tema</b>	<b>Ano</b>
	de 13 de junho de 2017.	parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas do Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.	2017
	Portaria n.649 de 10 de julho de 2018.	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação	2018
	Resolução n.3, de 21 de novembro de 2018.	Atualiza as DCNEM.	2018
	Resolução n.1, de 05 de janeiro de 2021.	Define as DCNEPT.	2021

Fonte: Organizado pela autora (2021)

A partir da identificação dos documentos orientadores e normativos do Ensino Médio e da Educação Profissional, foram selecionados como amostra para estudo documental somente os documentos normativos, materializados nas Diretrizes Curriculares Nacionais sancionadas entre 2000 e 2021, com vistas a compreender a perspectiva de integração curricular e o respectivo desenho curricular proposto no marco jurídico para a formação da juventude no país. No **Quadro 5** constam os documentos normativos selecionados como amostra à análise mais detalhada.

**Quadro 5 - Documentos normativos da Política Curricular (2008 –2021)**

<b>Documento</b>	<b>Data de publicação</b>	<b>Órgão expedidor</b>	<b>Tema</b>
Lei n. 11.892	29/12/2008	MEC/ SETEC	Institui a RFEPCT, cria os IFs.
Resolução n. 2	30/01/2012	CNE/ CEB	Define as DCNEM.
Resolução n. 6	20/09/2012	CNE/ CEB	Define as DCNEPT.
Resolução n. 3	21/11/ 2018	CNE/ CEB	Atualiza as DCNEM.
Resolução n. 1	05/01/2021	CNE/ CP	Define as DCNEPT.

Fonte: Organizado pela autora com base no marco normativo (2021)

O conjunto normativo do Quadro 5 foi selecionado por compreendemos que as reformas históricas e a contrarreforma permanentes e cíclicas em curso, desenvolvidas em estreita relação com as necessidades do capital, e responsivas ao movimento de reorganização da sua forma de acumulação, têm alterado ao longo da história, não só a política curricular, por meio da promulgação de novos textos orientadores e normativos, mas também desencadeiam modificações estruturais diversas, que incidem no campo da prática pedagógica, nos territórios, em especial, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Nessa dinâmica, definimos como campo empírico o Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul, criado a partir da política de expansão da RFEPCT, com a promulgação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), com a política de criação e expansão da RFEPCT, foram criados 38 IFECT, entre eles, o IFMS<sup>18</sup>. Crescimento de, aproximadamente, 45% da oferta de vagas para a EPT no país.

A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da Educação Profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento (BRASIL, 2017, sem paginação).

Nesse contexto, a Educação Profissional e a integração curricular ganham centralidade nas discussões em torno da Ensino Médio, no contexto dos IFs. Os desdobramentos dessa política no estado de Mato Grosso do Sul se consolidaram na criação do IFMS, com a implantação dos *campi* desta unidade. Para compreendermos a história do IFMS e do EMI no Estado é necessário rememorar a trajetória de implementação de cada um dos dez *campi* que atualmente o compõe.

Os dois primeiros *campi* a integrarem o IFMS foram o *campus* Campo Grande (CG), com “início em 27 de outubro de 2007, data em que foi sancionada a Lei n. 11.534, que criou a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede na capital do estado, e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina” (IFMS, 2022, s/p). Em 2008, com a reestruturação da Educação Profissional no país, ambas as unidades administrativas foram transformadas no IFMS.

O *campus* Nova Andradina (NA) foi a primeira unidade do IFMS a entrar em funcionamento, em 2010, com atividades administrativas e de ensino na sede definitiva,

<sup>18</sup>O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – IFMS 2014-2018), do IFMS, o caracteriza como uma instituição “de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, com inserção nas áreas de pesquisa aplicada e extensão tecnológica” detentor de “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (IFMS, 2014, p. 16).

localizada na Rodovia MS 473, Km 23, Fazenda Santa Bárbara. Visando mitigar os constantes problemas com evasão estudantil agravados pela dificuldade de deslocamento até a área rural (sem asfalto e sem transporte público), em 2016, por meio de parceria com a Prefeitura Municipal de Nova Andradina, o *campus* NA foi beneficiado com a cedência, em uso compartilhado, do Centro Municipal de Inclusão Digital (Cemid). E, em 2018, “foi oficializada a cessão ao *campus* de mais um espaço urbano, com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), onde são desenvolvidas as atividades de ensino que não demandam a área rural e os laboratórios do *campus* do Instituto Federal” (IFMS, 2022h, s/p).

Por mais de uma década o acesso ao *campus* NA tem sido uma das principais dificuldades desta unidade, tendo em vista que a oferta de vagas não foi precedida do desenvolvimento de infraestrutura prévia para deslocamento dos estudantes até a unidade escolar, localizada fora do perímetro urbano, bem como realizada a garantia de oferta de transporte escolar público pelo município. Com a oferta de vagas em duas outras unidades urbanas, visando abrandar os problemas de acesso e evasão, complexificou-se ainda mais a orientação da organização administrativa, financeira e pedagógica do IFMS como um todo e, especificamente, nesta unidade. Cabe salientar que a pavimentação asfáltica na região foi inaugurada em dezembro de 2021 e, de acordo com dados do IFMS, (2021) a obra foi:

Paga com recursos do Fundo de Desenvolvimento do Sistema Rodoviário de Mato Grosso do Sul (Fundersul), a pavimentação do trecho de 23 quilômetros, da MS-473, custou R\$ 34 milhões. A obra beneficia mais de 700 estudantes e 102 servidores do *campus* do IFMS, além de produtores rurais e agricultores familiares da região (IFMS, 2021, s/p).

O *campus* Campo Grande, na capital do estado, iniciou oficialmente em 2010, com a oferta de cursos EAD, em sala cedida pelo Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). Passou por duas mudanças para sedes provisórias, em 2011 e 2015. Após inúmeros problemas com licitações e cumprimento de prazos de entrega da obra, foi definitivamente deslocado para sede própria, em 2017 (IFMS, 2022b, s/p). Em 2022, esse *campus* teve autorização para construção de um novo bloco de ensino, com 20 salas de aulas, caracterizando a ampliação de oferta de vagas na Educação Profissional para absorver a demanda por vagas na cidade. De acordo com CAMPOS (2022),

A obra é estimada em R\$ 7 milhões, contará com 20 salas de aula e dois laboratórios de informática, além de um miniauditório. A estrutura possibilitará o atendimento de até 2,7 mil novos estudantes. No mesmo evento será inaugurado o espaço IFMaker, com salas destinadas à pesquisa e inovação, além de novas salas modulares para o ensino, totalizando um investimento de aproximadamente R\$ 1,1 milhão (CAMPOS, 2022, s/p).

Ainda em 2010, o MEC criou outras cinco unidades nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas, e, por meio da Portaria n. 79, de 28 de janeiro de 2011, autorizou o funcionamento dessas unidades. Nos primeiros dois anos do processo de implantação, o IFMS recebeu a tutoria da UTFPR. O *campus* Aquidauana (AQ) começou a funcionar em prédio provisório, cedido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, até que, em agosto de 2013, foi transferido para a sede própria (IFMS, 2022a, s/p). O *campus* Corumbá (CB), na fronteira com a Bolívia, entre 2011 e 2018, funcionou em prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Corumbá, sendo deslocado para sede própria em 2018. (IFMS, 2022c, s/p).

O *campus* Coxim (CX), entre 2011 e 2014, funcionou em sede provisória cedida pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS). Até que, em abril de 2014, passou a funcionar em sede definitiva (IFMS, 2022d, s/p). O *campus* Ponta Porã (PP), agrário e de fronteira com o Paraguai, iniciou suas atividades em sede provisória, localizada nos *campi* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e, em 2013, instituiu-se em prédio próprio. E, por fim, encerrando a segunda etapa da expansão da RFEPCT no estado, o *campus* Três Lagoas (TL) iniciou as atividades em prédio do colégio privado Objetivo, e, até maio de 2014, quando foi realizada a “mudança para a sede definitiva do IFMS [...] que foi oficialmente inaugurado em cerimônia realizada pela Presidência da República no dia 18 de junho de 2014” (IFMS, 2022j, s/p).

A implantação do *campus* Dourados (DR), assim como das unidades localizadas em Jardim e Naviraí, resultam da terceira fase de expansão da RFEPCT, a partir de 2014. Na ocasião, tiveram início também as obras das sedes definitivas. Em 2016, o *campus* Dourados começou suas atividades em prédio próprio (IFMS, 2022e, s/p). O *campus* Jardim (JD) iniciou a oferta de cursos, em EAD, em novembro de 2014, e, entre maio de 2015 e outubro de 2016, funcionou em dois espaços cedidos pela Prefeitura Municipal de Jardim, até o momento em que passou a ser sediado em prédio próprio.

Por fim, na terceira etapa da expansão, as atividades administrativas e de ensino do *campus* Naviraí (NV) “tiveram início no segundo semestre de 2014, em sede provisória situada na Escola Municipal Maria de Lourdes Aquino Sotana”. A partir de 2015, “o *campus* passou a funcionar no Centro de Educação Profissional Senador Ramez Tebet [...], espaço cedido pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS)” (IFMS, 2022g, s/p).

Em 2022, a doação de 43 hectares (ha) de terra pela Cooperativa Agrícola Sul-Matogrossense (COPASUL), integrados a 7 hectares (ha) do IFMS, possibilitou o enquadramento

do *campus* Naviraí, na categoria de *campus* agrário, atingindo os 50 hectares (ha) de extensão necessários para classificação (CASTRO, 2022. s/p). Atualmente, está sendo construída a sede definitiva, localizada na Rodovia MS 141, km 04, s/n. E permanecem as negociações para doação definitiva, pela SED/MS, do prédio urbano, onde, atualmente, o IFMS é sediado. Essa ampliação visa mitigar os problemas de captação de estudantes do Ensino Médio pela rede estadual na região (CASTRO, 2022. s/p).

A partir de 2016, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul passou efetivamente a ser composto por 10 unidades administrativas, demarcando simultaneamente o fim do período de investimentos em expansão da RFEPCT e a consolidação da oferta da Educação Profissional integrada à Educação Básica e ao Ensino Superior em 10 (dez) municípios sul-mato-grossenses e suas respectivas áreas de abrangência.

Além da oferta dos cursos presenciais nos 10 *campi* das regiões de Mato Grosso do Sul, foi institucionalizada a oferta de cursos na modalidade a distância, em 2015, com a criação do Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (Cread). O Centro é responsável por subvencionar, planejar, acompanhar e supervisionar as políticas, programas, projetos e planos relacionados a tecnologias educacionais e educação a distância no IFMS (IFMS, 2018).

Em 2017, o MEC autorizou o IFMS a ofertar graduação e pós-graduação *lato sensu*. No mesmo ano, o Comitê Gestor Nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) credenciou a instituição a abrir vagas no mestrado profissional, oferecido por instituições que compõem a RFEPCT por meio da coordenação do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). As atividades começaram no segundo semestre de 2018, em Campo Grande, e demarcam o início do primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* presencial da história do IFMS (IFMS, 2018). A seguir, a disposição geográfica dos *campi* do IFMS, no Estado de Mato Grosso do Sul, conforme Figura 1.

**Figura 1 - Disposição geográfica e áreas de abrangência dos *campi* do IFMS no estado**



Fonte: (IFMS, 2022b)

Os anos seguintes à expansão da RFEPC, no IFMS, marcaram a implementação gradual de oferta de vagas em cursos técnicos integrados e subsequentes, qualificação profissional, graduação e pós-graduação, visando atender ao perfil populacional e ao público alvo da política de Educação Profissional no estado de Mato Grosso do Sul, apresentado no Quadro 6, que caracteriza a população e os estabelecimentos de Ensino Médio, por município, sistematizado a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

**Quadro 6 - População e Educação MS: Ensino Médio**

Município	Região	População Estimada 2020	Alunos no EM no Município (2018)	Estabelecimentos de EM	Alunos IFMS (2020)
Aquidauana (AQ)	Pantaneais	48.029	214	10	28
Campo Grande (CG)	Centro-Norte	906.092	2.173	101	32
Corumbá (CB)	Pantaneais	112.058	4.487	18	37
Coxim (CX)	Centro - Norte	33.459	1.121	6	26

Dourados (DR)	Sud oeste	225. 495	7.59 7	26	5 19
Jardim (JD)	Pan tanais	26.2 38	1.05 7	6	2 32
Naviraí (NV)	Sud oeste	55.6 89	1.74 8	8	3 96
Nova Andradina (NA)	Lest e	55.2 24	2.16 8	9	4 47
Ponta Porã (PP)	Sud oeste	93.9 37	3.95 4	15	6 62
Três Lagoas (TL)	Lest e	123. 281	4.20 3	19	6 23
Total	-	1.63 1.473	28.5 08	208	5 302

**Fonte:** Organizado pela autora, com base nos dados Cidades IBGE e do SISTEC - ref. agosto/2020

A reestruturação da oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional pela RFEPCT, no estado de MS, antes empreendida pela SED/MS e pelo Sistema S, produziu implicações diversas, que, em última instância, materializou-se no atendimento de mais de 18% das matrículas de Ensino Médio no estado, diretamente pelo IFMS (conforme Quadro 6). Corroborando, assim, com a apreensão de que uma parcela significativa dos jovens sul-mato-grossenses está sendo diretamente afetada pelos projetos formativos para a juventude normatizados pela política curricular nacional para a EPT, que se desdobram em PPC do EMI, e se constituem em expressões locais do currículo que norteiam o trabalho pedagógico nestas instituições.

Na etapa que denominamos, nesta pesquisa, como manutenção e consolidação da RFEPCT no país, compreendida temporalmente a partir de 2018, estão investidos, no estado de Mato Grosso do Sul, via IFMS, recursos para manutenção, desenvolvimento das ações administrativas e pedagógicas para a Educação Profissional.

De acordo com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI), do IFMS, desde 2018 estão em andamento as construções do bloco para o ensino; do barracão do Centro de Recondicionamento de Computadores (CRC) em Dourados. Desde 2019, o barracão do eixo de Recursos Naturais do *campus* Coxim; a cobertura da quadra poliesportiva do *campus* Campo Grande e a reforma dos laboratórios do *campus* Nova Andradina. Em 2021, iniciou-se a construção do bloco de ensino, em Campo Grande; a construção da cobertura da área de convivência entre o bloco administrativo e o bloco de ensino em Aquidauana e a quadra

poliesportiva de Ponta Porã. E, em 2022, foram autorizadas a construção de bloco de ensino; do laboratório de edificações; da quadra poliesportiva; e interligação da elétrica e lógica das salas modulares ao bloco de ensino em Jardim e, por fim, a construção de uma quadra poliesportiva em Corumbá.

No aspecto da gestão geral do IFMS, entre a criação do IF e segunda etapa da expansão da RFEPCT, estiveram à frente do cargo de reitor o servidor Marcus Aurélius Stier Serpe, de janeiro de 2009 a maio de 2014, visto pela comunidade de servidores como representante da UTFPR, em consequência da tutoria no ato da criação da instituição. E, em função dos recorrentes atrasos nas entregas das obras, passou a liderar o IFMS, entre maio de 2014 e novembro de 2015, a reitora interventora, servidora Maria Neusa de Lima Pereira, do Instituto Federal de Roraima (IFRR).

Ainda em 2014, na segunda etapa da expansão da RFEPCT, foi realizada a primeira eleição para reitor, com candidato único, como implicação do requisito obrigatório para concorrer a este cargo que estipula “o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de Educação Profissional e tecnológica”, combinado com a exigência do título de doutor ou estar posicionado em uma classe que exige maior tempo de exercício, conforme lei<sup>19</sup>.

Nessa condição, elegeu-se o servidor Luiz Simão Staszczak, único entre os 4 servidores aptos, que se dispôs a pleitear a vaga. Cumpriu o mandato de novembro de 2015 a novembro de 2019. E, em 2019, na segunda eleição da instituição, o reitor concorreu pela reeleição com os servidores: a) Elaine Borges Monteiro Cassiano (docente nos *campi* Coxim e Campo Grande) e b) Jiyan Yari (docente no *campus* Campo Grande). A professora Elaine Borges Monteiro Cassiano, foi a primeira mulher eleita, à frente da gestão máxima da instituição, demarcando o primeiro movimento de condução da instituição por servidores do quadro de pessoal oriundos dos concursos realizados no estado de Mato Grosso do Sul.

Em linhas gerais, o breve histórico nos auxilia a aprender que apesar da criação e autorização de funcionamento do IFMS no estado de MS ter ocorrido em 2011, a maioria dos *campi* iniciaram as atividades em prédios provisórios, suportaram recorrentes atrasos e paralisações em obras, que impactaram, sobremaneira, o desenvolvimento de atividades letivas improvisadas em espaços, até que se deslocaram para suas sedes própria, sinalizando o

---

<sup>19</sup>De acordo com a Lei n. 11.892/2008, § 1º, poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de Educação Profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos: I - possuir o título de doutor; ou; II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior (BRASIL, 2008b, s/p).

descompasso do planejamento estatal para oferta da Educação Profissional, tendo como vislumbre a qualidade da oferta educacional.

Com exceção do *campus* Nova Andradina, todas as unidades iniciaram as atividades em sede provisória, com a oferta de cursos na modalidade EAD, por meio de parceria com a UFTPR. Nesse sentido, as atividades administrativas e pedagógicas foram possíveis por meio da realização de parcerias para cessão provisória de espaços físicos, de acordo com a realidade de cada município, materializando-se por meio de parcerias com as prefeituras municipais, Universidades Federais (UF), Universidades Estaduais (UE), instituições militares e instituições privadas de ensino.

## 2.2 Análise Documental

O estudo documental relativo ao IFMS iniciou pelo PPC, compreendido nesta pesquisa como primeiro documento curricular normativo do currículo real e síntese macro da intencionalidade política do fazer docente. O Projeto Pedagógico de Curso não é apenas perpassado por sentimentos, emoções e valores, é resultado de “um processo de construção coletiva fundada no princípio da gestão democrática, reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum”, ou seja, é expressão do processo de produção de consensos em âmbito institucional (VEIGA, 2003, p. 275).

Buscamos em especial identificar e analisar qual o entendimento sobre a integração curricular está explícito e/ou implícito nestes documentos. Para seleção da amostragem dos PPC do EMI no IFMS foram considerados os cursos técnicos de Nível Médio integrado com maior número de matrículas no IFMS e com oferta na maior parte das unidades administrativas da instituição, pois a amostra focaliza os cursos de maior interesse da população local e com maior número de docentes, também observada pela representatividade nos *campi* da instituição.

Em síntese, os critérios de seleção dos PPC, por amostragem, observaram as seguintes questões: a) representatividade de cursos com recorrência de oferta por *campi*; (1º e 2º mais incidentes nos 10 *campi*) e b) representatividade de oferta de vagas do curso por *campi*, (pelo menos um curso de cada *campus*). A seguir, o Quadro 7, exhibe o panorama geral da oferta de cursos no IFMS, em 2020.

Quadro 7 - Catálogo Geral de Cursos Técnicos e Tecnológicos do IFMS (2020)

Eixo tecnológico	Nome do curso	Tipo de curso	Modalidade	Local de oferta
Controle e processos industriais	Eletrotécnica	Técnico integrado	Presencial	Camp o Grande Três Lagoas
		Técnico subsequente	Presencial	Camp o Grande
	Mecânica	Técnico integrado	Presencial	Camp o Grande
		Técnico subsequente	Presencial	Camp o Grande
		Superior bacharelado	Presencial	Camp o Grande
	Metalurgia	Técnico integrado	Presencial	Corumbá
	Gestão e negócios	Administração	Técnico integrado - PROEJA	Presencial
Técnico subsequente			Presencial	Corumbá
Técnico subsequente			EAD	Coxim
Informática e comunicação	Informática	Técnico integrado	Presencial	Aquid auana Corumbá Campo Grande Coxim Jardim Nova Andradina Ponta Porã Três Lagoas
		Técnico subsequente	Presencial	Nova Andradina
		Técnico	Presencial	Nova

<b>Eixo tecnológico</b>	<b>Nome do curso</b>	<b>Tipo de curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Local de oferta</b>	
		integrado - PROEJA	ncial	Andradina	
	Informática para Internet	Técnico integrado	ncial	Prese dos Navira í	
		Técnico integrado - PROEJA	ncial	Prese Jardim	
		Técnico Integrado - PROEJA	EAD	Jardim	
		Técnico Subsequente	EAD	Navira í, Ponta Porã	
	Desenvolvimento de Sistemas	Técnico integrado	ncial	Prese Coxim	
	Manutenção e Suporte em Informática	Técnico Integrado - PROEJA	ncial	Prese bá Coxim Navira í Ponta Porã	
		Técnico Subsequente	EAD	Corum bá Coxim Três Lagoas	
	Infraestruturas	Edificações	Técnico integrado	ncial	Prese auana Jardim
			Técnico integrado - PROEJA	ncial	Prese Jardim
Técnico subsequente			ncial	Prese auana	
Técnico Subsequente			EAD	Aquid auana Jardim	
Desenho		Não se aplica	Não	Não se	

Eixo tecnológico	Nome do curso	Tipo de curso	Modalidade	Local de oferta
	de Construção Civil		se aplica	aplica
Produção alimentícia	Alimentos	Técnico integrado	Presencial	Coxim
Recursos naturais	Agricultura	Técnico integrado	Presencial	Naviraí, Ponta Porã
		Técnico subsequente	Presencial	Naviraí, Ponta Porã
	Agropecuária	Técnico integrado	Presencial	Nova Andradina
	Aqüicultura	Técnico integrado	Presencial	Coxim
		Técnico Integrado - PROEJA	Presencial	Coxim
	Zootecnia	Técnico Subsequente	Presencial	Nova Andradina

**Fonte:** elaborado pela autora com base no Plano de Desenvolvimento Institucional – IFMS (2019-2023)

O Quadro 7 demonstra as ofertas de curso por eixo tecnológico, no IFMS, em 2020, e nos auxilia a identificar o curso que atende ao critério de seleção da amostra da representatividade de cursos com recorrência de oferta por *campi*; (1º e 2º mais incidentes nos dez *campi*). Após essa análise foi possível identificar que os PPC de EMI adequados aos critérios de pesquisa foram: PPC do eixo de Informática e Comunicação, em específico, os que tratam dos cursos de Informática (sete *campi*)<sup>20</sup>; Informática para Internet (dois *campi*)<sup>21</sup> e Desenvolvimento de Sistemas (um *campus*)<sup>22</sup>.

Dessa forma, a primeira delimitação aconteceu em torno do nível e modalidade de ensino, sendo eles: a educação básica, na etapa do Ensino Médio, na modalidade integrada à Educação Profissional, em cursos presenciais, com maior representatividade de oferta por *campi*. Quanto ao critério “representatividade de oferta”, consultamos também a Plataforma

<sup>20</sup>PPC dos *campi* Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Jardim, Ponta Porã, Nova Andradina e Três Lagoas.

<sup>21</sup>PPC dos *campi* Dourados e Nova Andradina.

<sup>22</sup>PPC *campus* Coxim.

Nilo Peçanha<sup>23</sup>, para extrair os dados de matrícula, referente aos cursos técnicos integrados presenciais ofertados no IFMS, conforme Quadro 8.

**Quadro 8- Evolução das matrículas no EMI em Informática**

Ano Base – Plataforma Nilo Peçanha	2017	2018	2019	2020
<b>Quantidade de Alunos Cursos Técnicos - Eixo Informação e Comunicação</b>	584	864	044	351
<b>Total de Matrículas - Cursos Técnicos</b>	948	509	825	508
<b>Percentual de vagas</b>	3,73%	3,12%	3,44%	2,15%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - Anos 2017; 2018; 2019; 2020

O Quadro 8 permite observar que, desde 2017, ano de início da coleta e sistematização de dados pela SETEC, os cursos técnicos integrados, do Eixo de Informação e Comunicação, representam mais de 50% das matrículas para modalidade de oferta de EMI, corroborando com o cumprimento do segundo critério de seleção dos PPC definido nesta pesquisa. Os outros 50% das matrículas estão distribuídos nas vagas ofertadas pelo IFMS para o nível da Educação Básica (PROEJA, Subsequente), Graduação e Pós-Graduação distribuídos em cursos dos eixos de: controle e processos industriais; gestão e negócios; infraestrutura; produção alimentícia e recursos naturais.

Isto posto, no Quadro 9, apresentamos as características gerais dos cursos, extraídas dos PPC, por *campus*, selecionados na amostra, contendo as respectivas resoluções de criação, data de aprovação, tempo de duração e carga horária para operacionalização da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada.

**Quadro 9 - PPC do EMI em Informática do IFMS: Amostra Pesquisa**

<sup>23</sup>Iniciada em 2017 pela SETEC/MEC, a PNP destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da RFEPCT. A plataforma apresenta informações sobre as unidades que a compõem, cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros. A PNP nasce da necessidade da constituição de um banco de dados convergente com as características da Educação Profissional e tecnológica, no qual estejam reunidas as informações necessárias para o monitoramento dos indicadores de gestão definidos pela Setec/MEC em conjunto com os órgãos de controle. Disponibiliza dados do ano, sendo alimentada com informações do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (Siape) e do Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi) do Governo Federal e do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) da Setec/MEC (BRASIL, 2022, s/p).

<b>C</b> <i>campus</i>	<b>Resolução</b>	<b>D</b> <b>ata da</b> <b>Aprovação</b>	<b>D</b> <b>uração do</b> <b>Curso</b>	<b>Carga</b> <b>Horária</b>
A Aquidauana	79/2019: Aprova <i>ad referendum</i> a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática -Integrado - <i>campus</i> Aquidauana.	20 /12/2019	3 anos	3.200 h, 4.267 h/a Estágio: 160h – 213h/a CH total: 3.360h –4.480h/a
C Campo Grande	80/2019 – Aprova <i>ad referendum</i> a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática - Integrado - <i>campus</i> Campo Grande	20 /12/2019	3 anos	3.200h – 4.267h/a Estágio: 120h – 160h/a CH 3.320h – 4.427h/a
C Corumbá	76/2019: Aprova <i>ad referendum</i> a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática - Integrado - <i>campus</i> Corumbá.	20 /12/2019	3 anos	3200h – 4267h/a Estágio: 150h – 200h/a CH Total: 3350h – 4467h/a
C Coxim	27/09/2019 Resolução n. 54, de 6 de novembro de 2019, publicada no Boletim de Serviço n. 61, de 8 de novembro de 2019.	27 /09/2019	3 anos	3210h – 4280h/a Estágio: 240h – 320h/a CH Total: 3450h – 4600h/a
D Dourados	46/2019 - Publicada no Boletim de Serviço n. 58/2019, do dia 25/10/2019.	27 /09/2019	3 anos	3.100h – 4.134h/a Estágio: 100h – 134h/a CH Total: 3.200h – 4.268h/a
Ja Jardim	78/2019: Aprova <i>ad referendum</i> a reestruturação de Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Informática - Integrado - <i>campus</i> Jardim.	20 /12/2019	3 anos	3200h – 4267h/a Estágio: 120h – 160h/a CH Total: 3320h – 4427h/a.
N Nova	75/2019 Aprova <i>ad referendum</i> a reestruturação do Projeto	20	3	3200h – 4267h/a Estágio: 180h

<b>C</b> <i>campus</i>	<b>Resolução</b>	<b>D</b> <b>ata da</b> <b>Aprovação</b>	<b>D</b> <b>uração do</b> <b>Curso</b>	<b>Carga</b> <b>Horária</b>
Andradina	Pedagógico do Curso Técnico em Informática - Integrado - <i>campus</i> Nova Andradina.	/12/2019	anos	- 240 h/a CH Total: 3380h – 4507h/a.
N aviraí	82/2019: Aprova <i>ad referendum</i> a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet - Integrado - <i>campus</i> Naviraí.	20 /12/2019	3 anos	3100h– 4134h/a Estágio: 180h – 240h/a CH total: 3280h – 4374h/a.
P onta Porã	73/2019: Aprova <i>ad referendum</i> a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática - Integrado - <i>campus</i> Ponta Porã.	20 /12/2019	3 anos	3200h – 4267h/a Estágio:180h – 240 h/a CH Total: 3380h – 4507h/a.
T rês Lagoas	81/2019: Aprova <i>ad referendum</i> a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática - Integrado - <i>campus</i> Três Lagoas	20 /12/2019	3 anos	3200h– 4267h/a Estágio: 120h – 160h/a CH Total: 3320h – 4427h/a.

**Fonte:** (IFMS, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d. 2019e; 2019; 2019g; 2019h; 2019i; 2019j) organizado pela autora.

Após a seleção da amostra dos PPC, iniciamos a leitura fluante dos documentos e identificamos a padronização dos seguintes capítulos nos dez PPC analisados: 1 – Contexto educacional e justificativas para a oferta do curso; 2 – Objetivos; 3 – Requisitos de acesso; 4 – Perfil profissional de conclusão; 5 – Organização curricular; 6 – Metodologia; 7 – Avaliação da aprendizagem; 8 – Infraestrutura; 9 – Pessoal docente; 10 – Certificação e 11 – Referências bibliográficas.

Os capítulos do PPC acima descritos apresentam conteúdos que expressam as sínteses das representações e conceituações pretensamente universais e homogêneas, que foram traduzidas no interior dos movimentos de reestruturação curricular e que serão analisadas a partir das categorias analíticas: a) Concepção de Educação Integral e b) Organização Didático – Pedagógica, na tentativa de cercarmos qual a compreensão da integração curricular está expressa na amostra.

Além disso, optamos pela aplicação de questionário (Anexo I) e a realização de roda de conversa com uma amostra de docentes dos dez *campi*, na tentativa de, possivelmente,

representar as concepções acerca da integração curricular em cada unidade e se elas estão traduzidas em sínteses e/ou ideias pedagógicas nos PPC da instituição e/ou na prática pedagógica cotidiana.

As ideias pedagógicas, expressas nos PPC e nos relatos sobre a prática docente, podem ser entendidas como as representações que os agentes pedagógicos fazem do mundo, “elas se vinculam à hegemonia existente. Sob essa direção, elas tentarão de algum modo ocultar a contradição, pela proclamação de um ideário pseudototalizante” (CURY, 1986, p. 89).

Nessa dinâmica, na busca por encontrar propostas que avancem para além da formação técnica e instrumental, e com fundamento na contradição, foi aplicado, aos docentes da amostra, um questionário (Anexo I) contendo quatorze perguntas e foram realizadas duas rodas de conversas para aprofundamento das reflexões e análises acerca da prática docente no tocante às práticas de integração curricular. É importante salientar que o questionário (Anexo I) e a participação na roda de conversa foram precedidos da autorização prévia, por meio da coleta de assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE”, no qual constam acordados que os instrumentos de coleta e os dados obtidos ficarão sob a guarda e posse do pesquisador responsável por um período de cinco anos e depois serão apagados/descartados.

Em síntese, no Quadro 10, estão detalhados os critérios de seleção da amostra de docentes para participarem do questionário e das duas rodas de conversa que observaram os seguintes critérios: a) representação dos três núcleos curriculares: técnico, geral e articulador; b) representatividade das áreas de conhecimento (pelo menos um docente da área de linguagens, um de ciências humanas, um de matemática e um de ciências da natureza) e, c) representatividade dos dez *campi* (pelo menos um docente de cada *campus*).

**Quadro 10 - Amostra, procedimentos de coleta e análise de dados - EMI/IFMS**

<b>Procedimento de coleta</b>	<b>Procedimento de análise</b>	<b>Amostra da Pesquisa</b>
a) Local: IFMS, PROEN. Contato oficial com a Pró-Reitoria por meio de ofício para autorização de acesso; b) definir melhor forma de consultar e armazenar, a depender do formato (digital ou impresso). b.1 indicações de docentes por <i>campi</i> ; b.2 pelo menos um docente de cada área (básica, técnica, articulador); b.3 pelo menos um docente em cada área do conhecimento.	a) proceder formas de resguardar, em todos os momentos, a identidade dos autores dos planos – não identificar as disciplinas e nem os docentes; b) realizar leitura flutuante das transcrições para reconhecimento dos discursos;	a) um docente por <i>campi</i> ; b) Pelo menos um docente por Núcleo Curricular c) Pelo menos um docente de cada área do conhecimento

<p>c) selecionar a amostra de docentes, a partir:</p> <p>c.1 convite por e-mail;</p> <p>c.2 solicitações aos Diretores de Ensino;</p> <p>c.3 solicitações aos Pedagogos;</p> <p>c.4 solicitações aos Diretores Gerais.</p> <p>c.5 indicação por pares.</p>	<p>c) analisar a integração curricular na forma de apresentação do discurso;</p> <p>e) identificar unidades de registro;</p> <p>f) identificar propostas pedagógicas mediadoras da integração;</p> <p>g) analisar propostas de integração e concepção expressa;</p> <p>h) comparar desenho curricular dos discursos nos projetos com aquele do marco normativo.</p>	<p><b>Total Geral: dez docentes</b></p>
--	---	---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021)

No Quadro 10 apresentamos os procedimentos de seleção e análise da amostra de docentes selecionados para participação na pesquisa. Foi solicitado à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e à Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPI) a autorização para realização da pesquisa no âmbito do IFMS, junto aos docentes dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio, de acordo com a seguinte divisão: a) um docente representante de cada núcleo curricular (básico, técnico e articulador, b) representatividade nos dez *campi*; c) representatividade das áreas do conhecimento, totalizando, no mínimo, dez servidores para a amostra.

A distribuição indicada, no Quadro 10, foi realizada a partir da análise preliminar da estrutura da matriz curricular do PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, a qual demonstrou que as unidades curriculares da formação básica e técnica são ministradas em todos os semestres e respectivas séries do Ensino Médio. Observamos que, excepcionalmente, o núcleo articulador, restringia-se a 1ª e 3ª séries.

Fundamentalmente, duas premissas orientaram essa ação: a) a compreensão de que é na prática docente que se constitui o que há de mais próximo na orientação do currículo em ação, portanto, os discursos docentes podem apresentar indicativos sobre as formas de integração curricular e os modos de operacionalizá-la; b) observar se há evidências de integração curricular no campo da prática pedagógica e se elas se aproximam ou distanciam da política curricular nacional e local para o EMI.

A partir do exposto, a seguir, apresentamos o quadro no qual foram delimitadas algumas categorias, mapeadas no Quadro 11, e que orientou tanto a análise dos textos dos

PPC amostrados quanto a aplicação de questionário (Anexo I) e a realização das rodas de conversas com docentes da amostra.

**Quadro 11 - Quadro Categorical: análise da integração curricular no EMI IFMS**

<b>C</b> <b>ategoria</b>	<b>Par</b> <b>âmetro</b>	<b>Ind</b> <b>icador</b>	<b>Parâmetro</b>
<b>D</b> <b>esenho</b> <b>curricular</b>	C oncepção de Educação Integral	Fin alidade/ Prin cípio	Com teorização clara e referenciada e coesa ao longo do PPC.
			Com teorização clara, referenciada e mista, ao longo do PPC.
			Com teorização clara e referenciada e coesa nos discursos sobre prática docente.
			Com teorização clara e referenciada e mista, nos discursos sobre prática docente.
			Sem teorização clara, referência e coesa ao longo do PPC.
			Sem teorização clara, referência e coesa nos discursos sobre prática docente.
		Ele mentos de Articulação	Com indicativos de forma de organização clara e referenciada ao longo do texto.
			Com indicativos de forma de organização clara e referenciada e mista ao longo do texto.
			Com indicativos de forma de organização clara, referenciada e coesa nos discursos sobre prática docente.
			Com indicativos de forma de organização clara, referenciada e mista nos discursos sobre prática docente.
			Pode ser inferida ao longo do texto (implícita).
			Pode ser inferida ao longo do que nos discursos sobre prática docente.
			Sem teorização clara, referência e coesa ao longo do PCC.
			Sem teorização clara, referência e coesa nos discursos sobre prática docente.
		Mét odo	Com indicativos claros e referenciados para materialidade das ações no PPC.
			Com indicativos claros e referenciados para materialidade das ações no questionário e rodas de conversa.
			Pode ser inferida nos indicativos de ações e

C ategoria	Par âmetro	Ind icador	Parâmetro	
			argumentos para materialidade no PPC.	
			Pode ser inferida nos indicativos de ações e argumentos para materialidade no questionário e rodas de conversas.	
			Sem teorização clara, referência e coesa ao longo do PCC.	
			Sem teorização clara, referência e coesa nos discursos sobre prática docente.	
	O rganização Didático- Pedagógica	Org anização da matriz curricular		Núcleos curriculares.
				Áreas de conhecimentos.
				Disciplinas.
				Competências.
				Indica formas de integração.
				Outra(s).
		Te mpos curriculares		Componentes de formação básica.
				Componentes de formação técnica.
				Componentes de núcleo articulador.
				Componentes de atividades relacionadas ao trabalho (externos/empresas).
				Componentes de atividades relacionadas à cultura.
				Componentes de atividades de pesquisa.
				Componentes de atividades de extensão.
				Outro.
				Indica tempos de integração.
				Indica componentes curriculares dedicados à integração.
				Indica tempo de Planejamento colaborativo/coletivo.
Esp		Indica tempo de Planejamento individual.		
		Indica tempo de Planejamento misto.		
		Indica tempo de atividades integradoras.		
		Indica tempo de Docência colaborativo/coletivo.		
		Indica tempo de Docência individual.		
			Indica tempo de Docência mista.	
			Campos de estágio.	

Categoria	Parâmetro	Indicador	Parâmetro
		Espaços Curriculares	
			Espaços laboratórios.
			Espaços externos.
			Espaços tradicionais de sala de aula.
			Indica componentes curriculares dedicados à integração.
			Indica espaço de Planejamento interdisciplinar.
			Indica espaço de Planejamento individual.
			Indica espaço de Planejamento misto (disciplinar e interdisciplinar).
			Docência colaborativa/interdisciplinar (mais de um professor).
			Docência individual (só um professor).
			Docência mista disciplinar e interdisciplinar (ora individual, ora coletiva.)
			Outros.
			Indicativos metodológicos de organização do processo de ensino para a integração.
		Indicativos de ruptura com perspectivas pedagógicas tradicionais.	
		Indicativos de contextualização da aprendizagem.	
		Indicativos de flexibilização da aprendizagem.	
		Indicativos de inserção no contexto social.	
		Indicativos de situações reais de aprendizagem.	
		Indicativos de articulação teoria prática.	
		Outros.	
		Avaliação da aprendizagem.	Outros.
			Perspectivas disciplinares.
			Perspectivas interdisciplinares.
			Perspectivas mistas (interdisciplinares e disciplinares).

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022)

Na tentativa de mapear os significados a respeito da integração curricular nos textos do PPC do EMI no IFMS e nos discursos dos sujeitos implicados na prática pedagógica,

propusemos a tarefa de identificar a partir da leitura flutuante e do uso de teste de associação de palavra como se caracteriza e desenvolve o Desenho Curricular, na perspectiva da Integração curricular, a partir da amostra selecionada.

O Desenho Curricular é compreendido como a forma adotada para dar materialidade ao currículo, baseado em Sacristán (2017), ele expressa a estrutura da prática<sup>24</sup>, circunscrita nesta pesquisa por, pelo menos, dois aspectos: a) concepção de educação integral e b) organização didático-pedagógica. Tais aspectos representam os indicativos de como se apreende a “construção” do conhecimento na instituição. Serão verificadas, ainda, a partir da observação das perspectivas conceituais e metodológicas que o constituem.

Essa ferramenta de análise, tanto dos textos do PPC quanto dos discursos representativos da prática pedagógica, desdobra-se da seguinte maneira: identificação das perspectivas teóricas que fundamentam a Concepção de Educação Integral, apreendida a partir da observação dos indicadores de análise: a) Finalidade/Princípio; b) Elementos de Articulação e c) Método. E a categoria “Organização Didático Pedagógica”, trata dos aspectos mais metodológicos traduzidos pelos procedimentos didáticos pedagógicos e administrativos referentes a estrutura da prática educativa, e são observados por meio dos indicadores: a) organização da matriz curricular; b) tempos curriculares; c) espaços curriculares; d) indicativos metodológicos de organização do processo de ensino para a integração curricular; e e) avaliação da aprendizagem que em seu conjunto evidenciam as formas de organização/distribuição do conhecimento os elementos de integração presentes no currículo para o EMI.

Por fim, na etapa de interpretação dos resultados obtidos na pesquisa empírica, foi realizada a leitura comparativa e o confronto sistemático das categorias previamente selecionadas e das subcategorias, posteriormente, identificadas, as quais subsidiaram as inferências e (re) interpretações dos dados relacionados à temática central da tese com ênfase no campo investigado.

É importante salientar que a análise de conteúdo “constitui-se em um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo” (LAVILLE; DIONNE, 1999. p. 216), uma vez que, no decorrer da pesquisa, os conteúdos podem sugerir novas categorias que contribuem para o aprofundamento da análise do discurso. Para tanto, foram definidas as categorias analíticas de

---

<sup>24</sup>A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas existentes. [...]A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a desenvolver e se concretizar em práticas pedagógicas (SACRISTÁN, 2017, p. 202).

abordagem baseadas no modelo misto que propôs a indicação de categorias previamente selecionadas e permitiu sua modificação em função do que as análises sobre o objeto indicaram.

Por certo, uma concepção gestada no interior de um PPC, ou extraída dos discursos docentes amostrados, além de não representar a compreensão de todos, está sujeita às inúmeras interpretações dos sujeitos que vão operar o currículo nos contextos da prática, no entanto, ela representa, oficialmente, a posição política e pedagógica do projeto formativo de uma determinada instituição. Nessa perspectiva, explicitar a (s) concepção (ões) significa localizá-la (s) nesse universo teórico diverso e indicar as possíveis decorrências de sua adoção no interior de um projeto de curso implicado na formação dos sujeitos ali inscritos.

Diante da apresentação do percurso da tese, que auxiliou a contextualizar o objeto de estudo, delimitar o problema da pesquisa, definir seus objetivos e a organização metodológica, reiteramos que a presente pesquisa buscou compreensões possíveis sobre como as categorias concepção de educação integral, integração curricular, currículo integrado e formação integrada presentes nos textos da política curricular nacional para o Ensino Médio Integrado, manifestam-se no contexto da prática educativa no IFMS.

### 3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CENTRALIDADE NA POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI

Com discursos se comemora, se inaugura, se abrem e cerram sessões, se lançam cortinas de fumo ou se dispõem cortinas de veludo. São brindes, orações, conferências e colóquios. Por meio dos discursos se transmite louvores, agradecimentos, programas e fantasias. E logo as palavras dos discursos aparecem postas em papéis, pintadas em tinta de imprensa “ e por essa via entram na imortalidade do Verbo...  
(SARAMAGO, 1968)

Discutimos a integração curricular<sup>25</sup> por sua posição central na tese, uma vez que ela assume o caráter de um dos parâmetros essenciais nas políticas curriculares para o EMI, a partir de 2008, pois estabelece como se dará a relação entre a formação geral básica (Ensino Médio) e a formação profissional (Ensino Profissional). Evidentemente essa discussão não é assim tão linear, porquanto implicada em análises sobre como as formas de organização curricular vinculam-se aos interesses de classe – uma escolarização acadêmica para as classes superiores e um treinamento prático contextualizado para as classes inferiores (GOODSON, 2012) – e a processos políticos, econômicos e sociais, que justificam tanto o conhecimento considerado válido como as formas de organização e desenvolvimento dos currículos.

Logo, pressupõe pensar sobre como as formas de organização e integração entre conhecimentos escolares (formação geral básica) e conhecimentos mais específicos do mundo do trabalho (formação profissional) expressam as contradições entre currículos mais dedicados à formação humana integral e à autonomia intelectual ou mais voltados à formação técnica, restritos às necessidades das forças produtivas e, na atualidade, aos preceitos neoliberais (FRIGOTTO, 2018).

Kuenzer e Lima (2013, p. 524) afirmam que a forma como se relacionam teoria e prática, conhecimento científico e tácito nos processos formativos, “embora não alterem a relação entre capital e trabalho”, podem qualificar a inserção e permanência do trabalhador no trabalho. Desse modo, ele poderá ter mais condições de compreender os processos de exploração, de participar dos espaços políticos de organização coletiva, com poder de

---

<sup>25</sup> A palavra integração curricular, na perspectiva da formação humana integral, objeto desta tese, diferencia-se da proposta de educação de tempo integral. E não se trata, exclusivamente, de uma questão de semântica, entre a educação integral (do currículo integrado e da formação integrada) e a educação em tempo integral (a oferta ampliada do tempo integral). Para saber mais sobre a Escola de Tempo Integral ver FANK, Elisane. HUNTER, Mary Lane em Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção.

negociação aumentado na conquista de melhores condições de trabalho e na direção e sua emancipação<sup>26</sup>.

Nessa direção, na primeira seção abordamos a perspectiva da formação humana integral, ancorada na perspectiva anarquista de educação integral a qual servirá de parâmetro para as análises das concepções expressas nas políticas de Ensino Médio Integrado, por sua historicidade. Na segunda seção, delimitaremos as concepções de integração curricular, currículo integrado e formação integrada aperfeiçoadas a partir dos estudos teóricos e, na última seção, o movimento da integração curricular nas políticas para o Ensino Médio Integrado, a partir de 2008, com o objetivo de analisar a relação de convergência e/ou de contradição entre a concepção de integração curricular presente nos textos da política curricular brasileira, cotejando-a com a perspectiva anarquista de educação integral.

### **3.1 Formação humana integral: perspectiva em debate**

No decurso histórico as discussões sobre a educação foram construídas no bojo de diferentes matrizes ideológicas e epistemológicas. Visões sociais de mundo – como a conservadora, a liberal e a socialista – engendram concepções e práticas de educação distintas. Logo, a educação integral também pode ser concebida e desenvolvida por perspectivas de cariz diverso. É possível discuti-la, conforme argumenta Coelho (2009, p. 83), levando-se em consideração “tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo”.

Nesse sentido, a perspectiva de educação anarquista (libertária) pode ser considerada uma das iniciativas educacionais não oficiais mais importantes dentre as diversas que se desenvolveram na Europa e em várias partes do mundo no século XIX e XX. E serviram de parâmetro de análise por sua historicidade, por evidenciar as discussões, com viés contra-hegemônico que perpassam as reflexões sobre a educação unitária e politécnica.

A politecnia teve seu conceito resgatado no Brasil nos debates dos movimentos progressistas e conservadores, que disputavam o território das políticas educacionais em torno

---

<sup>26</sup>MELO (2011) a apreende não como uma condição humana finalística acabada e final, mas como um processo em que estão imbricadas as condições de possibilidade e os obstáculos existentes à emancipação. Em outras palavras, neste estudo, entendemos que “o elemento crítico e emancipatório que perpassava o desenvolvimento das sociedades modernas consiste não na centralidade da gênese e no conjunto do processo de autovalorização do capital privilegiado pelo paradigma produtivista, mas no resgate do projeto de uma democracia radical, ou seja, no resgate de um projeto de autodeterminação e de auto realização pelo qual os próprios cidadãos seriam capazes de se organizar de forma livre e igual” (MELO, 2011, p. 258).

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Com a promulgação da Lei n. 11.892/2008, houve o processo de criação e expansão da RFEPCCT no país e a integração curricular ganhou centralidade no debate curricular para o Ensino Médio, em especial no âmbito dos IFs recentemente criados. Embora não tenha adquirido a materialidade necessária para produzir transformações significativas em todos os Institutos Federais, na formação das juventudes, uma vez que ocorreu de maneira distinta entre instituições e entre os diferentes *campi* de uma mesma instituição. Porém, se cotejada à perspectiva da educação integral assumida nesta tese, permaneceu sendo defendida por boa parte dos intelectuais que estudam e produzem conhecimento acerca do EMI.

O movimento de defesa do currículo integrado que tinha como um dos fundamentos para o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado, a formação politécnica, em contraponto, aos currículos mais vinculados às demandas de mercado é um campo marcado por tensões, disputas e interesses tanto no âmbito das instituições escolares, quanto em sua relação com o Estado, o mercado e os diversos segmentos sociais.

Naquele contexto, o que estava em pauta era a demarcação de racionalidades, sejam elas a formação pragmática responsiva ao mercado de trabalho ou a formação integral<sup>27</sup> que atendesse às demandas dos sujeitos, em uma perspectiva de promoção da liberdade, emancipação e valorização da existência humana (CORRÊA, 2012). Projetos formativos que colocam em cena a disputa por finalidades e formas, sendo elas: a formação manual/formação intelectual; formação dual/ formação unitária; teoria/prática, e evidenciam a estreita relação entre educação, trabalho e economia. Saviani (2003) compreende a formação politécnica como aquela capaz de promover:

O domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, dos princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, 2003, p. 140).

Essa formação constitui-se em oposição ao conceito de formação que restringe a ampliação das possibilidades de habilitação dos sujeitos. Fazemos esse paralelo histórico do conceito da politecnicidade em disputa no contexto do EMI para cotejá-lo ao pensamento educacional anarquista de educação integral, e em busca pela fundamentação da gênese das

---

<sup>27</sup>Corrêa nos auxilia a compreender esse conceito ao tratar do tema do fundamento da formação educativa escolar que ultrapassam a ideia de transmissão dos conhecimentos formais pela escola, mas que “se dá através do processo de aquisição do conhecimento, por meio das relações sociais e materiais” em que são adquiridos (CORREA, 2012, p.130).

disputas em torno dos projetos educativos na contemporaneidade. Nesse sentido, Gallo (1995a) esclarece que em meio ao movimento socialista, o anarquismo trouxe suas propostas pedagógicas fundamentadas na ideia Proudhoniana<sup>28</sup> de emancipação dos trabalhadores, que passaria pela criação de suas próprias escolas, trabalhando as diretrizes educacionais voltadas para um caminho diferente daquelas propostas pelo Estado e pela Igreja.

Ocupando posição central no ideário libertário, a educação se expressa num duplo e concomitante movimento: “a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas” (SAVIANI, 2005, p. 23). Os autores clássicos da educação libertária denunciam “o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos” (SAVIANI, 2005, p. 23).

No aspecto propositivo, os libertários trabalharam (trabalham) a ideia de educação integral e de ensino racionalista e buscaram praticar suas ideias por meio da “criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas”, em especial, as denominadas “Escolas Modernas”, criadas por Francisco Ferrer (SAVIANI, 2005, p. 34). Para além de Ferrer, dois outros nomes figuram como ícones do seu tempo no desenvolvimento de aportes teórico-metodológicos à perspectiva libertadora de educação, conforme apresentamos na sequência. Pensador anarquista<sup>29</sup>, Mikhail Aleksandrovich Bakunin (1814-1876)<sup>30</sup> tomou a educação como tema recorrente desde os seus primeiros escritos, mas foi no período de sua atuação como militante revolucionário na Associação Internacional de Trabalhadores (AIT)<sup>31</sup>, que tratou da instrução integral. Sob a influência inicial das ideias socialistas, Bakunin assume como necessidade a ruptura revolucionária tanto com o modelo de organização política como com o de produção, posto suas preocupações não somente com a emancipação econômica,

---

<sup>28</sup>Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), publicista, economista e sociólogo francês foi o teórico mais expressivo do movimento autogestionário do século passado, autor de um trabalho notável de crítica política e, principalmente, de uma proposta, cuja influência se fará sentir até fins do século XIX. A teorização de Proudhon é uma crítica a toda e qualquer forma de jugo e submissão da sociedade. Combateu também o poder, razão pela qual fora consagrado como pai da anarquia, entendida como sociedade libertada. A sociedade autogestionária, em Proudhon, é a sociedade organicamente autônoma, constituída de grupos autônomos se autoadministrando, nos quais existe coordenação, mas não hierarquização (VIEIRA, 1981, p. 79-80).

<sup>29</sup>Anarquismo: trata-se de uma palavra que vem do grego e significa “sem governo; estado de um povo que se rege sem autoridade constituída, sem governo” (MALATESTA, 1999, p. 11) e o anarquismo, conforme Rodrigues (1988, p. 15), “é a doutrina dos anarquistas – é uma nova ordem social baseada na liberdade, na qual a produção, o consumo e a educação devem satisfazer às necessidades de cada um e de todos. [...] estado de um povo que se rege sem autoridade constituída, sem governo” (MALATESTA, 1999, p. 11).

<sup>30</sup>Mikhail Bakunin (1814-1876) nasceu na Rússia, em família de grandes proprietários de terra. Foi um teórico político e destacado revolucionário russo, com importante papel para o desenvolvimento do anarquismo na Europa Ocidental do século XIX.

<sup>31</sup>A Associação Internacional de Trabalhadores (AIT) foi fundada em Londres no ano de 1864 e presidida por Karl Max. A entrada de Mikhail Bakunin e seus seguidores ocorreu em 1868, sendo expulsos anos mais tarde.

mas também com a emancipação política e intelectual/moral dos trabalhadores. Nos marcos do anarquismo, defendeu “a abolição definitiva das classes, a unificação da sociedade, e a igualização econômica e social de todos os seres humanos que habitam a terra”. Nesse sentido, propunha a educação como via para superação da alienação.

Bakunin, em texto clássico, *A instrução integral*, publicado originalmente em 1869, questiona a possibilidade da emancipação das massas operárias quando há projetos educativos orientados por classe social para o desempenho de diferentes funções sociais: para uma classe a ciência e para a outra o trabalho manual. Com base no argumento, “aquele que sabe mais dominará naturalmente aquele que sabe menos” (BAKUNIN, 1979, p. 32), problematizava a existência de projetos educativos distintos que, segundo ele, produzem as condições de dominação necessárias à manutenção de uma sociedade de classes. Para superação dessa condição, postulou a ‘instrução integral’ ao povo, “tão completa quanto o permite a capacidade intelectual do século, a fim de que acima das massas não possa haver nenhuma classe que saiba mais do que eles [trabalhadores], que os possa dominar e explorar” (BAKUNIN, 1979, p. 32). Logo, vinculava a possibilidade de emancipação dos trabalhadores à oferta de uma educação diferente daquela estabelecida pelo capital e projetava na instrução integral esse horizonte.

A acepção de instrução integral do autor está baseada na superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual: “a instrução a todos os graus deve ser igual para todos, e, por conseguinte, deve ser integral, isto é, deve preparar todas as crianças de ambos os sexos tanto para a vida do espírito como do trabalho, a fim de que todos possam [se] tornar pessoas completas” (BAKUNIN, 1979, p. 43).

Para alcançar o completo desenvolvimento do espírito, Bakunin propôs o ensino dividido em duas partes: a geral, “que fornecerá os principais elementos de todas as ciências, sem exceção, bem como um conhecimento, não superficial, mas real, do seu conjunto; e a especial, “necessariamente dividida em vários grupos ou faculdades, em que cada uma abrangerá em toda a sua especialidade um certo número de ciências que, pela sua própria natureza, são particularmente chamadas a complementarem-se” (BAKUNIN, 1979, p.43). Nessa acepção de instrução integral, paralelamente ao ensino ‘científico’ ou ‘teórico’, estaria o que o autor denominou de ‘ensino industrial’ ou ‘prático’. Este também dividido em conhecimentos gerais e parte especial. Segundo o autor, “só assim será possível formar um homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe” (BAKUNIN, 1979, p.43).

Bakunin defendia ainda que essa reintegração da vida intelectual à vida prática pode ocorrer pela via da escola, a partir do entendimento da educação como prática social capaz de

retirar o indivíduo do ambiente familiar (natural, individual) e integrá-lo à vida comunitária (totalidade). O pressuposto fundamental compreende que somente em uma sociedade igualitária, tanto econômica, quanto política e intelectual, os homens poderão desenvolver todas as suas potencialidades individuais e coletivas (MORAES, 2014).

Para superação da sociedade de classes e da desigualdade social, o autor estabelece pressupostos para um projeto educativo com desenvolvimento curricular pautado na reintegração dos conhecimentos teóricos e práticos, posto que a separação entre o trabalho manual e intelectual, bem como o desprestígio do primeiro em função do segundo, estariam na razão direta das desigualdades sociais e da miséria crescente do proletariado. Como síntese, o processo de formação integral do homem, de acordo com Bakunin, exigiria três elementos fundamentais: um nascimento saudável e higiênico; uma educação racional e integral, fundamentada no respeito, na igualdade e na liberdade e um meio social igualitário e livre.

Militante anarquista<sup>32</sup> como Bakunin, Paul Robin (1837-1912), pedagogo francês, destacou-se por sua visão educativa extraordinária, originalidade e pioneirismo na construção de um campo da pedagogia. Conforme Gallo (1995b), ele é um dos principais nomes da Pedagogia Libertária no século XIX, por ter sido o precursor em aplicar as várias questões educacionais teóricas que vinham sendo debatidas nos meios anarquistas em contextos reais de escolarização. Toda a teoria Pedagógica Libertária construída por importantes autores, como Bakunin e outros, não tinha ainda uma vinculação mais estreita com experiências práticas. Por sua condição de professor e pedagogo, Robin conhecia com profundidade a educação e, desta forma, pôde trabalhar a relação teoria-prática da Pedagogia Libertária (KASSICK, 2008).

Como outros pensadores de sua época, Robin não concordava com o ensino desenvolvido na sociedade de então e buscou um modelo alternativo de educação. Em 1880, quando foi nomeado diretor do Orfanato de Prévost<sup>33</sup>, em Cempuis – Paris, uma instituição de ensino bastante avançada para os padrões da época, recebeu liberdade total para colocar em prática as suas ideias inovadoras, construindo significativas contribuições (FLORESTA, 2007) ao campo. Nesse orfanato, orientado pelos princípios da educação integral, efetivou a coeducação de sexos, ou seja, de modo pioneiro colocou no mesmo espaço pedagógico meninos e meninas.

---

<sup>32</sup>Robin, que chegou a ser secretário de Karl Marx na direção da Associação Internacional dos Trabalhadores (GALLO, 2013).

<sup>33</sup>Nesse Orfanato, praticou uma coeducação, educando no mesmo espaço meninos e meninas, um tabu na época.

Segundo Robin (1989, p. 88), a ideia de educação integral aplicada a todos os homens, “nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais”. Logo:

Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. [...] como ser distinto e completo, ele tem direito ao desenvolvimento total das suas faculdades; como membro da coletividade, ele deve contribuir com a sua parte de trabalho íntegro e necessário (ROBIN, 1989, p. 89).

Corresponde a esse entendimento o conceito de educação integral sistematizado por ele e publicado na revista francesa “*L’Education Intégrale*”, traduzido no jornal anarquista brasileiro “O Amigo do Povo”, no início do século XX:

A educação integral não é como geralmente se crê, a acumulação forçada dum número infinito de noções sobretudo; é a educação que tende a cultivar, a desenvolver paralela e harmonicamente todas as faculdades do ser humano, saúde – portanto força e beleza – agilidade, inteligência, felicidade – bondade, portanto. Abraça as divisões habituais chamadas educação física, educação intelectual, educação moral, e a mais indica entre elas relações contínuas (ROBIN, 1903, p. 41).

Refere-se, portanto, ao desenvolvimento de todas as capacidades gerais e não somente aos conhecimentos vinculados às áreas de saber, disciplinas ou funções sociais. Para o autor, a educação deve progredir de uma perspectiva individual e espontânea na primeira infância até a criança se tornar produtor e alcançar a coletividade. “Por conseguinte, a primeira divisão que se deve estabelecer na educação integral se resume em duas partes: o saber e o fazer” (Idem, p. 91). Uma progressão inteiramente espontânea com acúmulo de conhecimentos completamente ao acaso. Somente por volta dos doze anos se iniciaria o ensino dogmático. Assim haveria uma nova divisão da educação em “período espontâneo e período dogmático” (ROBIN, 1903, p. 92).

Com base nessas duas divisões – saber e fazer, período espontâneo e período dogmático –, seriam considerados conhecimentos que se relacionam “com as ciências abstratas, mas também com as ciências aplicadas, com a cultura material das belas artes e com o desenvolvimento do sentimento artístico, com a arte de pensar e comunicar o pensamento, com o estudo inicial das línguas e com a utilidade que as inteligências jovens podem ver em tudo isso” (ROBIN, 1903, p. 93). Além disso, “o estudante deverá reservar certo número de horas ao conhecimento profundo de um pequeno número de profissões e escolher o tipo de trabalho ao qual dedicará a sua existência. Este será o fim racional da aprendizagem” (ROBIN, 1903, p. 93). Robin defendeu um projeto educativo pautado no ensino libertário, no

sentido da supressão progressiva da autoridade em favor da liberdade e autonomia individuais, visto que o objetivo último dessa educação é formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia.

Além desses elementos considerados a propósito de uma possível organização curricular, destacam-se outros que tomamos a liberdade de nominar como princípios orientadores, quais sejam: a coeducação; a convivência harmoniosa entre os membros do grupo; a importância do respeito à individualidade, ao desenvolvimento próprio da criança e o lugar concedido à ciência. Tais princípios vão servir de referencial posterior não somente às iniciativas dos educadores anarquistas, mas para muitos na construção da crítica à educação tradicional.

O espanhol Francisco Ferrer Guardia (1859-1909)<sup>34</sup>, trabalhador no comércio de Barcelona e, na sequência, na companhia de estradas de ferro, conheceu representantes das ideias republicanas que já estudava como autodidata. Após o fracasso de uma insurreição republicana espanhola em 1886, exilou-se em Paris, onde deu aulas particulares de espanhol para sobreviver e aproximou-se de pensadores e militantes anarquistas, vindo a conhecer Paul Robin (GALLO, 2013). Durante sua estada na França, recebeu uma herança de uma ex-aluna, o que lhe proveu as condições financeiras para retornar a Barcelona, adquirir um espaço e criar a “Escuela Moderna”, oficialmente inaugurada em setembro de 1901.

Contrapondo-se ao modelo de escola centrada em dogmas religiosos na qual havia estudado, e ainda predominante na época, a Escuela Moderna<sup>35</sup> torna-se “um local amplo e arejado, com salas bonitas e bem decoradas, espaços múltiplos e pátios externos, para atividades ao ar livre” (GALLO, 2013, p. 242). Neste espaço foram inclusos nos currículos atividades fora da escola e foi criada uma editora<sup>36</sup> para publicar materiais adequados aos princípios organizadores da Pedagogia Libertária, concepção orientadora do seu projeto educativo.

---

<sup>34</sup>Após sua execução em 13 de outubro de 1909, na Fortaleza de Montjuich, sentenciado por supostamente participar dos protestos que eclodiram em julho de 1909, contra a guerra da Espanha com o Marrocos, suas ideias se propagaram pelo mundo tendo influenciado a criação de inúmeras escolas inspiradas nos princípios da Escola Moderna. Seu ideal pedagógico ficou registrado principalmente no livro *La Escuela Moderna* publicado após sua morte.

<sup>35</sup>“Com suas ideias e sua militância, Ferrer despertou a inimizade dos poderes espanhóis, quer da Monarquia e seus partidários, por sua defesa do republicanismo, quer da Igreja, por seu anticlericalismo extremado. Defendia uma Espanha moderna, justa e democrática, liberta da tirania da Monarquia e da Igreja Católica. [...] A Escuela Moderna funcionou entre os anos letivos de 1901-1902 e 1905-1906, tendo sido, em seguida, fechada pelo governo espanhol. Todo seu material foi confiscado e destruído; o mesmo aconteceu com a editora que publicava os seus livros (GALLO, 2013, 244-245) .

<sup>36</sup>Editora, La Editorial.

Segundo Ferrer (apud GALLO, 2013, p. 242), “o futuro é construído pela escola. Pode ser um futuro de dominação e de exploração, se educarmos segundo os princípios da exploração, mas também pode ser um futuro de liberdade, se tivermos a coragem de educar contra nosso tempo”. Na centralidade do programa de estudos estava a substituição do estudo dogmático pelo das ciências naturais:

[...] sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales. Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad (FERRER GUARDIA, 1912, p. 11).

Pela centralidade nas ciências naturais, Ferrer denominou sua concepção de “pedagogía racional”: “La moderna pedagogía, despojada de tradiciones y convencionalismos, ha de ponerse a la altura del concepto racional del hombre, de los actuales conocimientos científicos y del consiguiente ideal humano” (FERRER GUARDIA, 1912, p. 11).

Não descuidava, no entanto, dos problemas sociais, pois não era um racionalismo extremado. “Para ele, o ser humano não é apenas razão, mas um composto de razão, vontade, desejo e afeto, e um processo pedagógico não pode negligenciar nenhum desses aspectos” (GALLO, 2013, p. 244). A pedagogia racional, balizada por um processo educativo que eduque pela razão, tinha como pressuposto construir autonomia “para que cada ser humano seja capaz de raciocinar por si mesmo, conhecer o mundo e emitir seus próprios juízos de valor, sem seguir nenhum mestre, nenhum guia” (GALLO, 2013, p. 244).

O pensamento educacional desses autores contrapunha-se ao sistema de educação então vigente vinculado à organização social de classes e poder do capital. Postulavam a reformulação da escola a partir do trabalho e do trabalhador com base na ideia de educação integral tanto como pressuposto curricular e pedagógico como político e ideológico. Evidentemente, sem a esperada revolução social e moral projetada e com o avanço do capitalismo e do neoliberalismo em todos os continentes, essas experiências sempre encontraram barreiras para se transformarem em projeto político para a educação básica das massas. Seguem, no entanto, como parâmetro histórico à leitura do avanço de propostas atuais que, embora se autodefinam como de formação integral, restringem cada vez mais não somente sua concepção, como também contribuem para a preservação de práticas de encarceramento da capacidade de trabalho da juventude.

A partir disso, explicitamos que para a análise dos PPCs do EMI/IFMS, buscamos por indicativos que evidenciassem propostas voltadas à formação politécnica e humana integral e

à promoção do “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”, por supormos que os estudantes “ao dominarem os fundamentos, os princípios, além de desenvolverem o trabalho, compreenderiam o seu caráter, a sua essência” (SAVIANI, 2003, p. 140). Além dessas propostas, buscamos também as que se desenvolvessem apoiadas em um conceito de politecnia, no qual o trabalho fosse tomado como princípio educativo, o que significa concebê-lo a partir de “abordagens que permitam a compreensão das relações sociais e produtivas e, ao mesmo tempo, a habilitação para o exercício profissional crítico e autônomo” (SILVA; PACHECO, 2021, p. 13).

A busca por evidências da integração curricular por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso se deu por entendermos que este instrumento se constitui em uma expressão concreta de “um sistema de práticas, imerso num quadro de relações contextuais e macrossociais mais amplas” (SANTOS, 2021, p. 35), que sintetiza “o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento” (SACRISTAN, 2017, p. 16) e, por isso, justifica-se como objeto importante para captar como a integração curricular se desenvolve no contexto da prática educativa no EMI do IFMS.

A tentativa de cercar como ocorreu a participação docente no processo de criação e de reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Ensino Médio Integrado, concluída em 2019, visou identificar as formas por meio das quais esses profissionais contribuíram para a elaboração dos sentidos e significados do currículo no EMI/IFMS, apreender quais práticas deram significado real ao proposto no currículo prescrito, com ênfase nos elementos que evidenciam a integração curricular e compreender quais “crenças epistemológicas dos professores e os estilos pedagógicos [...] desmascaram suas concepções epistemológicas implícitas” (SACRISTÁN, 2017, p. 181).

Para isso, convidamos os docentes dos dez *campi* do IFMS, que lecionam ou lecionaram no Ensino Médio Integrado, a participarem de duas rodas de conversas e a responderem a um questionário. A participação docente na pesquisa foi realizada por meio das plataformas *Google Forms* e *Meet*. Inicialmente, foi encaminhado um convite para lista de e-mail do corpo docente do IFMS para manifestação de interesse em participar da pesquisa. Manifestaram interesse em participar, 45 docentes, porém obtivemos formalização desse interesse, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de 18 docentes.

Nesta etapa, observamos não haver representação docente de todos os núcleos curriculares e, para atingirmos os requisitos de representatividade (a saber: no mínimo dez docentes, com representação de cada um dos *campi* e dos três núcleos curriculares),

recorremos à indicação aleatória de docentes, na sequência, a partir da indicação por diretores de ensino, pedagogos, diretores gerais, esgotando-se as tentativas na indicação por pares. Foram realizadas tentativas de completar o quadro de participantes conforme os critérios de seleção da amostra, entre os meses de julho a novembro de 2021.

Por fim, dezoito docentes participaram das rodas de conversa realizadas em formato virtual durante o mês de novembro de 2021, e deste total, doze responderam ao questionário compartilhado via *Google Forms*. É importante salientar que esse movimento ocorreu em meio à pandemia instituída pela Covid19, fato que pode ter contribuído para a baixa adesão do corpo docente em ampliar a carga horária de trabalho em frente às telas<sup>37</sup> para apoiar o desenvolvimento desta pesquisa.

Com base nas respostas ao questionário, foram criados agrupamentos para a etapa de análise da pesquisa empírica, com vistas a facilitar a observação dos contornos da integração curricular no desenho do currículo do Ensino Médio Integrado desenvolvido no IFMS, bem como para identificar se há nos textos analisados aspectos materiais, interpretativos e discursivos que sinalizavam como a comunidade local incorporou as políticas curriculares nacionais, quais sentidos foram construídos localmente e como se desenvolveram as negociações e resistências entre o currículo prescrito e o currículo realizado. Os resultados da análise do questionário nos levaram à criação de dois novos parâmetros: a) Perfil do docente e b) Participação no processo de reestruturação curricular. A partir dos discursos extraídos nas rodas de conversa, mais duas categorias analíticas foram definidas: a) Concepção de Educação Integral e b) Organização Didático-Pedagógica.

Nas seções seguintes, apresentaremos a visão docente sobre o processo de reestruturação curricular na perspectiva da integração curricular, qual (is) concepção (ões) de formação está (ão) expressa (s) nos cursos do eixo de informática e comunicação do EMI/IFMS e como se organizam didático e metodologicamente esses cursos. Delimitaremos os conceitos de currículo integrado, formação integrada e integração curricular, na perspectiva da formação humana integral, para compreendermos os contornos das orientações curriculares, produzidas ao longo do século XXI, para o Ensino Médio Integrado desenvolvido, especialmente, nos Institutos Federais, de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia.

---

<sup>37</sup>Para saber mais sobre os impactos da pandemia nos processos escolares ver: Ferreira; Luciana. Haddad. Andreza; Barbosa. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

### 3.2 O Ensino Médio Integrado: integração curricular, currículo integrado e a formação integrada

A presente seção discorre sobre a definição conceitual da integração curricular, do currículo integrado e da formação integrada, na perspectiva da formação humana integral, para cotejar com o indicado, atualmente, na política curricular brasileira que orienta o desenvolvimento do currículo no contexto histórico do Ensino Médio Integrado, desenvolvido nos IFs, de tal forma que seja possível identificar as diferentes racionalidades que gravitam em torno do projeto curricular de formação da juventude brasileira no século XXI.

Do ponto de vista conceitual, é importante demarcar que o Ensino Médio Integrado se consolida no início do século XXI nos IFECT, em meio à defesa da integração curricular enquanto princípio que propicia uma formação “básica unitária e politécnica, centrada no trabalho<sup>38</sup>, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida também em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44). Para Frigotto (2012), o Ensino Médio Integrado trata da:

Educação básica e articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2012, p. 76).

No campo curricular, “integrar e integração<sup>39</sup>” são palavras polissêmicas, que no debate educacional expressam diferentes racionalidades em disputa por significados e

<sup>38</sup>É um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, com uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-lo, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

<sup>39</sup>in·te·gra·ção. Sf. 1 -Ato ou efeito de integrar -se. 2 Condição de constituir um todo pela adição ou combinação de partes ou elementos. 3 MA Operação que consiste em achar a integral de uma equação diferencial. 4 Ação pela qual substâncias estranhas ao indivíduo passam, por assimilação, a fazer parte integrante dele. 5 SOCIOL Processo que consiste na assimilação cultural, linguística e jurídica, de forma plena, por indivíduos estrangeiros em qualquer comunidade ou nação. EXPRESSÕES. Integração grupal, SOCIOL: ajustamento recíproco dos membros de um grupo e sua identificação com os interesses e valores desse grupo. Integração racial, SOCIOL: a) convívio harmonioso de diferentes raças em uma comunidade ou nação, em que todos têm os mesmos direitos e não sofrem nenhum tipo de discriminação; b) política que visa ao ajustamento recíproco das minorias raciais em uma sociedade. Integração social, SOCIOL: ajustamento recíproco de grupos, de modo a formar uma sociedade organizada (MICHAELIS, 2021, s.p).

sentidos, que se desdobram em práticas educativas e definem a institucionalidade didática, administrativa e pedagógica.

Assim, é possível observar que os termos “formação integrada”, “currículo integrado” e “integração curricular”, recorrentemente, surgem nos diferentes documentos que orientam os Institutos Federais e nos textos que normatizam e orientam a política curricular para o EMI como sinônimos. No entanto, apesar de confluentes, podem apoiar-se em perspectivas antagônicas, fundamentar finalidades diversas e, portanto, desdobrarem-se em ações político e educacionais distintas.

Nesse aspecto, no âmbito desta tese, delimitaremos a “Formação Integrada” como um ideário formativo, uma expectativa de alcance da formação, que se vincula à determinada concepção de homem e de sociedade, e na pesquisa em questão, à formação humana integral. Já o “Currículo Integrado” trata de uma arquitetura, de um desenho, de uma estrutura que conduz a organização do trabalho escolar, que deve se orientar às finalidades da formação humana integral e, por fim, a “Integração curricular” como aquela que coloca em movimento o currículo integrado com vistas a garantir os pressupostos da formação integrada.

Nessa dinâmica, Ciavatta (2012) sugere alguns pressupostos essenciais para a “Formação Integrada”, sendo eles: a) a compreensão de que a formação integrada se relaciona a um projeto de sociedade no qual se enfrentam os problemas da realidade social; b) a necessidade de se manter garantida juridicamente a articulação da formação geral e da formação profissional, e c) a execução de políticas de permanência e financiamento tendo como direção o enfrentamento do dualismo histórico-social na educação.

A “Formação Integrada”, com as análises desta tese, demonstrou demandar a adesão consciente de gestores e docentes ao projeto da integração em debate, por meio da construção de currículos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive por meio da promoção de ações educativas em ambientes simulados de trabalho (estágios curriculares).

Além do imperativo da promoção da articulação da escola com a comunidade escolar para abertura e ampliação do diálogo, como local de coesão social, os sujeitos do currículo devem ter em mente que a “Formação Integrada” é um exercício permanente de democracia participativa; além de apreender a escola como lugar de memória; a qual se necessita da provisão de investimentos intelectuais, morais e financeiros (CIAVATTA, 2012. p. 98).

O currículo integrado, por sua vez, é entendido como o mecanismo de organização do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, que promove a inter-relação de uma totalidade concreta a ser observada/compreendida (RAMOS, 2012, p. 117). E

sua organização se fundamenta em dois pressupostos filosóficos: a concepção de homem como ser histórico social que age sobre a natureza para atender suas necessidades e na apreensão da realidade concreta enquanto totalidade síntese de múltiplas relações (RAMOS, 2012, p. 216). A partir desses pressupostos filosóficos decorre outro, de natureza epistemológica, através do qual o conhecimento é compreendido como “uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (RAMOS, 2012, p. 216). O conhecimento para a autora diz respeito às “relações que se trata de descobrir, apreender no plano do pensamento. São apreensões assim elaboradas e formalizadas que constituem a teoria e os conceitos” (RAMOS, 2012, p. 116).

Dessa forma, para a organização do “Currículo Integrado”, a autora apresenta como pressupostos fundamentais compreender: a) o homem como sujeito histórico-social concreto; b) a formação humana como síntese da formação básica e da formação para o trabalho; c) o trabalho como princípio educativo<sup>40</sup>, considerada a sua natureza ontológica; d) o conhecimento geral e o conhecimento específico como objetos históricos e que, portanto, têm finalidades e potencialidades; e) a pedagogia baseada na articulação da teoria e da prática, e que vislumbre a aprendizagem dos fundamentos das diferentes técnicas em que se materializam o trabalho moderno em articulação com os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2012, p. 110).

Ferreira e Garcia (2012) assinalam que algumas categorias estruturantes do “Currículo Integrado” se sustentam na “dialecicidade da teoria e da prática pedagógica no conjunto das relações sociais” (FERREIRA; GARCIA, 2012. p. 170). Além disso, a prática educativa é um fenômeno social mediado pela ciência, cultura e trabalho. Para esses autores, a ciência tem papel fundamental na constituição do saber pedagógico, por ser objeto de trabalho dos jovens na escola, “a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade é um passo importante no processo de crítica e questionamento da ordem estabelecida”. (FERREIRA; GARCIA, 2012. p. 170), além de ser fundamental para o movimento da história em que o novo se constitui a partir da superação do velho. Nesse sentido, Ramos (2012) indica que a ciência é “o meio pelo qual os conhecimentos são sistematizados e, deliberadamente,

---

<sup>40</sup>Deriva do fato de que todos seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de provar a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros. Estes, na sua expressão de Gramsci, podem ser considerados mamíferos de luxo, seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos. O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político (FRIGOTTO, 2012. p. 60).

expressos, por meio de conceitos que representam as relações alcançadas, a partir da mediação com a realidade concreta” (RAMOS, 2012, p. 116).

Nessa abordagem, a cultura, em todas as suas manifestações, tem o papel de facilitar a interação aluno/professor e auxiliar o estudante a produzir sentidos enquanto necessidade inerente ao desenvolvimento humano. Já o trabalho, precisa ser apreendido na prática educativa em suas dimensões: a) histórica, que se vincula às permanentes mudanças no modo de produção e nas formas de acumulação, por estar inserido no sistema capitalista e; b) ontológica, que se traduz na forma pela “qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com seus pares, produzindo assim conhecimentos” (FERREIRA; GARCIA, 2012. p. 171).

Além disso, Ramos (2012) afirma o currículo integrado como instrumento que deve “superar a dicotomia entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências” (RAMOS, 2012, p. 108).

Em síntese, para a autora, o currículo integrado na etapa do Ensino Médio é apreendido como um dos mecanismos de enfrentamento às condições materiais da vida humana, que é complexa e contraditória, posto que em um contexto de racionalidade capitalista, a produção social da existência é circunscrita pela ação técnica, política e cultural, e demanda uma abordagem pedagógica e epistemológica capaz de propiciar a compreensão da realidade. Nessa dinâmica, as disciplinas têm papel fundamental no processo de construção dos conhecimentos, posto que exprimem as apreensões do real, tanto material quanto social, constituídas “pela relação homem-natureza e homem-homem”, na qual a existência como espécie e como sujeitos singulares é produzida (RAMOS, 2012, p. 108).

A integração curricular para Ciavatta (2012) é um movimento que transcende o sentido literal ou normativo, e abrange um aspecto ético-político, o termo tem 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 processos educativos” (CIAVATTA, 2012. p. 84).

Bremer (2014) e Melo (2018) entendem a integração curricular como um movimento centrado nos sentidos e significados, que reiteram a luta contra a fragmentação do conhecimento, em geral, e do conhecimento disciplinar, em particular, cuja gênese encontra-se na divisão do trabalho, causa da divisão dos homens em classes e do conhecimento, em particular (BREMER, 2014, p. 145).

Melo (2018) aponta ainda que a “Integração curricular”, no Ensino Médio Integrado, deve ser capaz de promover a compreensão global do conhecimento e superar as barreiras das disciplinas estanques, evidenciando a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e os diferentes campos de conhecimento em que são constituídos.

Esses conceitos são constantemente disputados no âmbito da prática educativa. Em síntese, os significados das expressões “integração curricular”, “formação integrada” e “currículo integrado”, no campo da política curricular brasileira, ora demonstram a relação direta entre educação e trabalho, ora a relação do direito humano à educação e ao trabalho e ora desdobram-se em defesas dessa relação em uma perspectiva socioeducativa e evidenciam os embates político-pedagógicos empreendidos ao longo do século XXI.

Nessa dinâmica, na perspectiva do EMI, parafraseando Saramago (1968), a palavra “quando não firma, se afirma” e pode demonstrar indicativos das racionalidades ético e político às quais se vincula. Por isso, se faz importante não perdermos de vista que esses sentidos são sempre contingentes e recorrentemente são contestados e, via de regra, constantemente demarcados.

Nessa dinâmica, essas terminologias ao serem tratadas no EMI, na perspectiva da formação humana integral, firmam sua natureza ético-política em defesa de uma concepção de educação que questione as finalidades da formação dos sujeitos e refute racionalidades que se restringem ao fim operacional, cogitando como norte uma proposta curricular que, articulada com outras instâncias sociais, vislumbre o enfrentamento ao dualismo social e educacional. Não obstante, não firmem possibilidades concretas de transferência no campo didático-pedagógico restringidas aos contornos materiais, epistemológicos e filosóficos que a constituem.

Ramos (2012) aponta que a integração curricular está implicada em: a) problematizar os fenômenos como ferramenta que mobiliza a busca por teorias e conceitos já produzidos que auxiliarão na definição dos conteúdos; b) explicitar, delimitar e problematizar as teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do fenômeno, sempre em perspectiva relacional e em múltiplas perspectivas, ou seja, cotejando-os com outros conceitos de mesmo (disciplinaridade) ou de distintos campos de saber (interdisciplinaridade); c) situar os conhecimentos da formação geral e da formação específica no campo da produção científica identificando a sua apropriação tecnológica, cultural e social, e a partir dessa localização e de suas relações, indicar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas. Para Ramos (2012), essas proposições baseiam-se na compreensão de que:

Os processos e relações de trabalho que os estudantes poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica. Portanto, tê-los como referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites, decorre daí o entendimento do trabalho enquanto princípio educativo. A diferença de um currículo dessa natureza, daquele que se apoia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos que se desdobram metodológica e pedagogicamente (RAMOS, 2012, p. 125).

No campo da prática pedagógica, a integração curricular, em uma perspectiva metodológica, é atravessada pelos conceitos da interdisciplinaridade, da contextualização<sup>41</sup> e da flexibilidade<sup>42</sup>, entendidos como métodos didáticos ou “instrumentos” que se propõe a “reconstituir a totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes de realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas.” (RAMOS, 2012, p. 117). Enfatizamos nesta pesquisa a interdisciplinaridade porque, frequentemente, tratada como sinônimo ou finalidade da integração curricular, e por entendermos que os demais métodos, usualmente, são incorporados a ela. Thiesen (2013) destaca que a interdisciplinaridade ora aparece:

Com o rótulo de currículo integrado, ora com o nome de currículo interdisciplinar, ora com a marca de currículo integral, com currículo por projetos e ainda com o título de currículo globalizado. É possível ver nesses rótulos e nos discursos produzidos a partir deles, o tom da instrumentação dos processos pedagógicos expressados, sobretudo, na psicologização, na didatização e na prescrição da atividade educativa (THIESEN, 2013, p. 594).

Os diferentes significados dados à interdisciplinaridade, ora descrita enquanto método, ora enquanto princípio ou finalidade da integração curricular, são apresentados nesta pesquisa

---

<sup>41</sup>Kato e Kawasaki (2011) sistematizam as concepções de contextualização do ensino encontradas em documentos curriculares oficiais, que seguem apresentadas. a) é articular ou situar o conhecimento específico da disciplina (parte) a contextos mais amplos de significação (todo), estes, sim, bastante variados: o cotidiano do aluno, a(s) disciplina(s) escolar(es), a ciência (referência), o ensino e os contextos histórico, social e cultural; b) por meio do conhecimento das relações entre o objeto de aprendizagem e o meio em que está inserido, ou seja, diferentemente da perspectiva do cotidiano do aluno, o foco, agora, é o cotidiano do objeto a ser conhecido; c) contextualizar o conhecimento científico (específico), situando-o historicamente no tempo e no espaço, para se compreender como se deu a sua evolução; d) trazer a própria realidade do aluno, não apenas como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, mas como o próprio contexto de ensino; e) contextualizar o ensino é aproximar o conteúdo formal (científico) do conhecimento trazido pelo aluno (não formal), para que o conteúdo escolar torne-se interessante e significativo para ele. Nesse sentido, a contextualização evocaria áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas e f) r é integrar o conteúdo específico de sua área a conteúdos das demais disciplinas do currículo escolar, propondo uma abordagem interdisciplinar do conhecimento (KATO; KAWASAKI, 2011).

<sup>42</sup>(FIOR, MERCURI, 2009) os conceitos da flexibilidade da seguinte maneira: a) um tempo em que a instituição não se curva mais ante o inflexível, não assume mais a obediência servil, não coloca em outras fontes o poder da decisão, da ação e da responsabilidade mútua" (PEREIRA; CORTELAZZO, 2003, pp. 118-119); b) flexibilidade pressupõe "outra teoria educacional e uma opção filosófica que valoriza os atores educativos, o desenvolvimento contextualizado das práticas educativas, a autonomia da instituição, do professor e do aluno" (PEREIRA; CORTELAZZO, 2003, p. 119).

para que seja possível compreender o emaranhado de perspectivas teóricas distintas, que podem ser apreendidas e veiculadas no desenvolvimento da integração curricular.

Há a interdisciplinaridade instrumental, ancorada em uma “visão de ciência demarcada pela razão instrumental” e pela qual “todo o esforço intelectual, como toda ação humana, se reduz basicamente a servir de meio para um fim visado pelo homem”, em geral, de natureza prática e imediata, reduzidos à resolução de problemas (ETGES, 2011, p. 77). O autor indica que:

Há um momento em que é perfeitamente legítimo agir segundo a racionalidade instrumental. Nesse caso, a ação entre disciplinas ou teorias é transitiva; passa-se por outra disciplina de onde se aproveitam tais ou quais elementos para constituir o fim que se tem em vista. [...] O que se tem é uma transdisciplinaridade<sup>43</sup>, um trânsito, uma passagem, nada mais” (ETGES, 2011, p. 78).

Na abordagem da interdisciplinaridade instrumental, antagônica à integração curricular na perspectiva da formação humana integral, o currículo se orienta pelas competências que se pretende desenvolver, cada vez mais apoiados em esquemas mentais adaptados e flexíveis e não pelos conteúdos que pretende ensinar, no qual “alguém deve ser capaz de...não diz nada do conteúdo dessa capacidade”, (RAMOS, 2012, p. 118). A autora sinaliza que as competências devem ser entendidas como parâmetros observáveis, tendo os saberes a centralidade para a construção curricular, pois

Se a cognição é uma ação do pensamento e a atividade é uma outra ação orientada pela primeira, são os saberes que permitem conhecer e reconhecer o objeto que se manipula ou as situações que se enfrentam. Esses saberes são tanto os conhecimentos já construídos historicamente e que precisam ser apropriados pelos estudantes, quanto aqueles que, a partir dos primeiros e orientados metodologicamente, permitem a construção de novos conhecimentos (RAMOS, 2012, p. 118).

Em síntese, enquanto a integração generalizadora invoca o “meta-nível, para um além que não existe e historicamente fracassou”, a interdisciplinaridade instrumental se restringe a uma atuação técnica de adequação de meios aos fins (ETGES, 2011, p. 81). Para Ramos (2012), a interdisciplinaridade de caráter instrumental centra-se nas competências e apoia-se na “mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos das disciplinas insumos para o seu desenvolvimento” (RAMOS, 2012, p. 218).

---

<sup>43</sup>ETGES aponta que a transdisciplinaridade trata-se da simples incorporação de elementos de uma teoria ou outra entra aí como informação, sem que os pressupostos teóricos e metodológicos desses diversos campos, inclusive da própria teoria que se utiliza, sejam questionados. [...] Segue apenas a cadeia de funcionamento de um objeto ou mecanismo. O que era saber ou conhecimento numa ciência ou especialidade serve apenas de meio ou fim no outro campo. Isto é uma ação puramente instrumental, ou seja, uma execução meramente técnica, jamais uma atividade interdisciplinar (ETGES, 2011, p. 79).

Analisando a interdisciplinaridade enquanto método, Etges (2011) traz à baila um pressuposto que possivelmente contribui para a difusão de suas formas diversas de apreensão em relação à inobservância do aspecto da finitude de produção humana que está circunscrita à temática, tendo em vista que:

Produções independentes dos homens, as ciências não levam nem podem levar a um conhecimento global, unitário. Elas não são reflexos do dito real que um dia pudesse ser explicado por um único princípio, por uma única ciência. A finitude das produções humanas não permite tal, assim como a finitude do mundo exterior só admite limitações (ETGES, 2011, p. 73)

Para o autor, algumas abordagens “partem do pressuposto de uma estrutura fundamental do mundo lá fora, que a mente poderia descobrir” (ETGES, 2011, p. 73), a denominada interdisciplinaridade generalizadora/universalizadora. Nessa abordagem, pressupõe-se “que é possível chegar a um saber absoluto dando acesso ao conhecimento do mundo em sua totalidade” (ETGES, 2011, p. 75).

Benfatti (2011), por sua vez, entende que o “desenvolvimento de projetos interdisciplinares pode ser uma das estratégias metodológicas para a integração do currículo, porém seu produto pode não qualificar um currículo como integrado” (BENFATTI, 2011, p. 64).

A interdisciplinaridade é “em primeiro lugar, uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, constituindo o conhecimento” (ETGES, 2011, p. 83). Em uma perspectiva metodológica, Etges (2011) sugere a interdisciplinaridade como instrumento capaz de captar a “materialidade histórica na relação entre produção do conhecimento e produção da existência” (ETGES, 2011, p. 13).

As distinções entre interdisciplinaridade (epistemologia) e integração (movimento), que têm como plano de fundo a captação do movimento do real (conhecimento) e as exigências científicas para organização do conhecimento por meio das linguagens (método), são necessárias para orientar a análise crítica das políticas curriculares (THIESEN, 2013).

Thiesen (2013) apreende ainda a interdisciplinaridade, a partir de uma abordagem sociocultural, concebendo-a “mais como um princípio de natureza epistemológica que didática ou metodológica”. O autor propõe ainda a análise sobre a interdisciplinaridade curricular, observando seu duplo aspecto: “princípio (imanência) que manifesta o movimento do real, portanto, da gênese da produção histórica do mundo e do conhecimento, e como método (exterioridade)”. (THIESEN, 2013, p. 593). Além disso, aponta que:

O que se constrói são formas integradoras de tratamento do conhecimento e da cultura, seja pela integração de conteúdo, pela busca de alternativas

didáticas ou pelo estabelecimento de interfaces entre disciplinas curriculares. Defende-se, portanto, que nas configurações curriculares formais – expressões organizativas da formação escolar, ainda que se caminhe no sentido da interdisciplinarização das formas de apropriação dos saberes e da cultura, cinde-se, em alguma medida, a produção da vida, do conhecimento e de sua socialização (THIESEN, 2013, p. 591).

Buscaremos evidenciar como a formação humana integral e politécnica, no campo metodológico, por meio da interdisciplinaridade<sup>44</sup>, se acomoda aos limites filosóficos e epistemológicos que circunscrevem a produção e socialização do conhecimento, exteriorizando-se por meio da linguagem, tendo em vista que a interdisciplinaridade é o “elemento mediador da comunicação”, e fundamenta-se no:

Princípio da compreensão da ciência para o próprio cientista, da compreensão de seus pressupostos e limites, portanto, o princípio da exploração máxima das potencialidades de cada constructo, e, quando o cientista descobre os limites, ela é o impulso à busca de novos horizontes para superação do atual construto e a criação de um novo (ETGES, 2011, p. 84).

Nessa dinâmica, conhecimento, ciência e organização do processo escolar, constituem-se em pontos nodais para o debate integração curricular, pois em sua natureza filosófica e epistemológica evidenciam a inviabilidade dos “currículos interdisciplinares, dado que a interdisciplinaridade, como princípio que se funda na totalidade da experiência humana, não se ajusta às formas fragmentárias de organização dos processos escolares” (THIESEN, 2013, p. 596).

As disciplinas são mecanismos de apresentação social, construídas a partir de definições institucionais e políticas no contexto dos processos escolares, que se diferenciam da natureza ontológica de produção do conhecimento, pela qual se constroem as ciências. Ou seja, é necessário entender que antes da tradução desse conhecimento em uma arquitetura curricular, existe a etapa da produção do conhecimento, que se dá por meio da apropriação pelo sujeito em seu contato com a realidade. E essa apropriação não é fragmentária, ela ocorre por totalidades.

Ao partirmos do pressuposto de que o conhecimento é socializável e necessário nos processos sociais desenvolvidos na dimensão educativa que ele se transforme em um método, um caminho capaz de interligar a realidade social e o pensamento, pelo qual serão tratados as possibilidades e os limites de sua distribuição no mundo. Em outras palavras, o desafio da integração curricular e seu caráter utópico, resultam também do movimento dialético entre a

---

<sup>44</sup>É um elemento mediador de comunicação, primeiro, o cientista consigo mesmo quando “traduz” para si mesmo o construto que ele criou ou utiliza, e, segundo, das diferentes disciplinas ou construtos entre si, bem como entre estes e a linguagem do cotidiano, do senso comum (ETGES, 2011, p. 84).

apropriação por inteiro do conhecimento e a socialização fragmentária e parcelar dessa produção. É nesse sentido que se faz fundamental demarcar o papel da escola e do currículo na seleção e socialização dos conhecimentos produzidos para sua permanente reconstrução.

Na perspectiva dialética, contrariamente, a integração de conhecimentos se faz com o objetivo de reconstruir totalidades pela relação entre as partes. Como o currículo não pode compreender o real em sua totalidade, há que se selecionar os conceitos que expressam essas múltiplas relações que definem o real. Isto implica definir disciplinar, conteúdos, problemas, projetos etc. que organizarão o currículo escolar. Haveria parâmetros para fazer essa definição? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo integrado? (RAMOS, 2012, p. 120).

As reflexões propostas auxiliam-nos a compreender que a integração curricular, como um movimento do currículo integrado, fundamenta-se na inviabilidade de compreensão global do conhecimento e não se restringe a um problema de ordem exclusiva da divisão social do trabalho, ou à sua dimensão ético-política, visto que há também sua natureza filosófica e epistemológica, que trata do elemento da imanência da produção de conhecimento no mundo.

É esta racionalidade que importa-nos investigar. Compreender o projeto de integração curricular, em especial o expresso na política curricular para o EMI do século XXI, cotejando-o com o pressuposto da formação humana integral, em seus sentidos histórico, político e pedagógico visando validar ou refutar a hipótese inicial da tese que infere que a expansão do EMI, é responsiva ao movimento de reorganização produtiva em andamento e está alinhado a um projeto político educacional para a juventude brasileira mais ajustado às demandas econômicas e ao projeto societário neoliberal, excludente e meritocrático,

Dessa forma, na próxima seção, analisamos como se vinculam educação e trabalho nas políticas curriculares nacionais, nas reformas e contrarreformas do Ensino Médio e da Educação Profissional, ressaltando os projetos de formação da juventude em disputa ao longo do período histórico estudado. Demarcamos os contornos histórico-políticos do objeto de pesquisa de tal modo que, posteriormente, possamos iluminar a análise sobre como a integração curricular é traduzida no contexto da produção da política curricular para o Ensino Médio Integrado no Estado de Mato Grosso do Sul.

### **3.3 A centralidade da Integração curricular na Política Curricular para o EMI (2008-2021)**

A integração curricular vem sendo debatida no campo da Educação Profissional de Nível Médio, no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96,

perpassando os Decretos n. 2.208/97<sup>45</sup>, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso; n. 5.154/2004<sup>46</sup>, durante o Governo Luís Inácio Lula da Silva, alcançando mais visibilidade com a Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais, por meio das políticas curriculares materializadas pelas Resoluções: n. 6, de 20 de setembro de 2012, que trata das DCNEPT, no Governo Dilma Rouseff, à qual é reformada em 2021, pela Resolução n. 01, de 05 de janeiro, durante o Governo de Jair Messias Bolsonaro.

Esses movimentos da política curricular para a EPT, durante o século XXI, tendem a induzir a diferentes *modus operandi* no contexto da prática educativa, porque estão constantemente mediados por racionalidades divergentes, as quais expressam as condições políticas e econômicas de cada período histórico, desencadeando diferentes práticas educativas no âmbito das escolas.

Com base nesse entendimento, o Decreto n. 2.208/97, que regulamentou nos anos 1990 a Educação Profissional, apesar de promulgado em um período político de maior articulação dos educadores, tendo em vista o recente movimento da redemocratização brasileira, ocorreu em momento demarcado pela emergência de crises econômicas, que impeliram reformas administrativas com fortes impactos nas políticas sociais, dentre elas, o trabalho e a educação.

Os ajustes de cunho econômico desencadearam no campo curricular a vedação da oferta integrada do Ensino Médio e da Educação Profissional, resgatando um padrão de oferta de Educação Profissional similar aos anos 1970, no qual a divisão do trabalho marcada pela: a) divisão dos homens em classes e b) da dualidade educacional, desencadeia formas distintas de acesso ao conhecimento. Sobre esse contexto, Corrêa (2012) afirma:

Há uma clara percepção de que alterações nas condições materiais de produção se fazem presentes na definição da própria produção da existência humana, da qualificação/desqualificação dos trabalhadores, das possibilidades e necessidades de escolarização, moldando valores, condutas e identidades. Fato que não se deve apenas à reestruturação produtiva, à criação e ao monopólio das novas tecnologias etc., mas também a políticas econômicas e sociais, a reestruturações dos Estados Nacionais, em geral, forjadas a partir de interesses de grupos econômicos hegemônicos e da fragilização de mecanismos democráticos de controle e de defesa por parte da sociedade, da esfera pública (CORREA, 2012, p. 130).

---

<sup>45</sup>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, que trata da educação profissional (BRASIL, 1997, s.p).

<sup>46</sup>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, que trata da educação profissional. (BRASIL, 2004, s.p).

A expansão da oferta da Educação Profissional no governo FHC, nos anos 1990, ratificou o caráter privado da reforma e o atendimento das demandas diretas do mercado de trabalho, caracterizada, no campo curricular, pelo desmembramento da Educação Profissional do Ensino Médio. Nesse contexto, a racionalidade do projeto formativo para a juventude preconizava a oferta desarticulada do Ensino Médio e da Educação Profissional (FERREIRA, GARCIA, 2012), expressamente vinculada a uma concepção da relação de educação e trabalho, na perspectiva pragmática, funcional, racionalista. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) indicam que “o Decreto n. 2.208/97 surgiu com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de Nível Médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Na dinâmica da hegemonia dos interesses de determinados grupos econômicos, a perspectiva racionalista da educação, que associa o ensino à operacionalização de métodos e técnicas, ganhou ênfase e se inseriu sob novas “roupagens” nas políticas educacionais. Emergiram, ao final dos anos 1990, a avaliação em larga escala, os conceitos de habilidades e competências<sup>47</sup>, rankings, premiações, despontando o aspecto mercadológico das proposições para a área educacional, fundamentada no ideário neoliberal. De acordo com Gamboa (2001, p. 33), a ideologia neoliberal:

[...] pode ser explicada como um processo no qual se produz uma tendência à homogeneização de valores e com padronização de formas de pensar e de agir. Mas, as tensões e complexidades da era do globalismo implicam dimensões tais como: integração e fragmentação, diversidade e desigualdade. O cenário global não atua só por inclusão, atua também por exclusão; esta nova realidade é múltipla: incorpora regionalismos, nacionalismos e fanatismos religiosos (GAMBOA, 2001, p. 33).

Nessralla (2010), ao discorrer sobre a relação existente entre o currículo e o mundo do trabalho, cunhou o termo “modernização conservadora”, no qual o discurso decorrente do processo de acumulação flexível, vai sendo apropriado pelos documentos oficiais, e a integração curricular e a interdisciplinaridade ganham centralidade, posto que o currículo é

---

<sup>47</sup> Implica a “resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Desta forma, a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento. [...] a noção de competência promove, na verdade, a desintegração” (RAMOS, 2012, p.114). “A autora ainda aponta que “a pedagogia das competências não considera, entretanto, é que os problemas a que se propõe a resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, têm um fundo epistemológico que, se não for compreendido, desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação” (RAMOS, 2012, p. 114).

uma construção histórico-cultural. Esse movimento pode ser caracterizado pelo conceito de refuncionalização<sup>48</sup> (NESSRALLA, 2010, p. 165).

Nesse movimento de racionalização da educação, observa-se que os custos para o desenvolvimento e manutenção da educação, em um país subdesenvolvido de dimensões continentais como o Brasil, tornam-se simultaneamente um obstáculo econômico ao poder estatal e um nicho atraente para investimentos pelos mercados privados e multinacionais. Têm-se como tônica da política educacional, a partir dos anos 1990, a transferência de recursos públicos aos entes privados e o compartilhamento da responsabilidade estatal pela educação com instituições privadas e institutos técnico-profissionalizantes, que reforçam os traços da subserviência da educação aos interesses políticos e econômicos.

Nessa conjuntura, intensificaram-se a influência do sistema produtivo e a mercantilização da educação, as quais deslocam, paulatinamente, os discursos e as práticas educacionais, que concebem a educação como direito e a transformam em serviço.

Nos anos 2000, em continuidade ao implantado no campo da política curricular para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, sedimentou-se o caráter funcionalista e com desenho curricular fragmentário, apoiado na aprendizagem das competências (RAMOS, 2012, p. 118), em estreita vinculação com o mercado de trabalho. Durante o Governo Lula, apesar das esperanças populares, decorrentes das diversas agendas organizadas com as entidades da sociedade civil e da autorização da oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio, que culminaram na promulgação do Decreto n. 5.154/2004, em convergência com o previsto na LDB, Lei n. 9.394/96, e ainda que efetivada a expansão das redes de educação, observou-se a manutenção das insuficientes políticas de financiamento para as instituições públicas de educação, em especial, para a Educação Profissional, evidenciando o seu caráter periférico, bem como evidenciou-se o aprofundamento das relações de cunho público-privado, por dentro do Estado, no desenvolvimento desta modalidade conforme veremos adiante. Ferreira e Garcia (2012) rememoram que:

As divergências pretendidas pela revogação do decreto são de toda ordem: desde as escolas técnicas que encontraram sua vocação na oferta única de Educação Profissional, até o Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Estaduais de Educação), que discordou pelo fato de gerar uma demanda que, segundo os seus representantes, os sistemas não têm condições financeiras para atender. O Consed propôs então a permanência do modelo adotado por

---

<sup>48</sup>Refuncionalização é o mecanismo utilizado pelas instituições sociais do capitalismo de, apesar dos antagonismos entre capital e trabalho, e de sua dinâmica calcada na contradição, tentar recuperar a dissidência, isto é, apreender o que ameaça e contesta sua estrutura e trazê-lo para dentro do sistema pela via da cooptação. É nesse sentido que se entende a tentativa, por parte dos órgãos estatais e empresariais, de recuperar as lutas e bandeiras dos movimentos sociais e redirecioná-las para seus fins, refuncionalizando-as, isto é, distorcendo a sua primitiva orientação e subordinando-as à sua lógica” (SILVA, 1994, p. 1).

meio do Decreto n. 2.208/97, o qual promoveu a construção de centros de Educação Profissional com recursos do Proep, subestimando toda discussão de ordem conceitual, pedagógica ou ética. [...] Dessa forma, muitos estados vêm ofertando Educação Profissional em parceria público/privado, sob o prisma funcionalista. A ideia de expandir os cursos técnicos para as escolas públicas de Ensino Médio significa, para muitos integrantes do Consed, um dispêndio financeiro e desnecessário, pois analisam positivamente a reforma da Educação Profissional do governo FHC (FERREIRA; GARCIA, 2012. p. 152).

Não obstante, é com a revogação do decreto n. 2.208/97, por meio do Decreto n. 5.154/2004, que se vislumbra a retomada da possibilidade de defesa da formação integral do aluno trabalhador, por meio da garantia da integração curricular, tendo em vista que, em seu art. 4<sup>a</sup>, § 1<sup>o</sup>, há disposição legal da possibilidade de oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio, apesar de uma dentre outras contradições expostas, como as materializadas pelos representantes estaduais da educação, que se colocaram em favor da desarticulação do Ensino Médio e da Educação Profissional e contrários à defesa da destinação de recursos para sua operacionalização na forma integrada, tendo como parâmetros os fundamentos debatidos no contexto da LDB, Lei n. 9.394/96.

Cumprir realçar que essa concepção de articulação do Ensino Médio à Educação Profissional já vinha sendo defendida desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, que regulamentava em seus art. 35 e 36 que o Ensino Médio teria duração mínima de três anos e poderia prever um tempo maior, tendo em vista a possibilidade de preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas.

Observa-se que, naquele contexto, a ênfase se dava para a forma integrada de oferta, como possibilidade de resgate de um sentido educacional vinculado a toda a discussão de ordem conceitual e pedagógica, empreendida pelas entidades educacionais no contexto da LDB, Lei n. 9.394/96, a qual se vinculava à concepção de educação que vislumbrava o enfrentamento da dualidade histórica, decorrente da sociedade dividida em classes, a qual desencadeia uma oferta educacional dual, pela qual se materializam a formação manual para as classes trabalhadoras e a formação intelectual para as elites. Sobre o Decreto n. 5.154/2004:

Elaborado nesse contexto de indefinições, não se considerou com profundidade as implicações e contradições de se definir, no Decreto 5.154/2004, artigo 1<sup>o</sup>, Inciso II, que a Educação Profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de “Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Subjacente a esta decisão certamente esteve a preocupação de se reconhecer a graduação e a pós-graduação desenvolvida pelos CEFETS como políticas de Educação Profissional. Sendo assim, ficaria tão clara quanto lógica a sua identidade como instituições de “Educação Profissional”, com vínculos político-administrativos com a SETEC. Há que se reconhecer, entretanto, que esta

questão não é de ordem lógica, mas sim política e filosófica. Além de não resolver o problema de identidade e das finalidades socioeducacionais dessas instituições, esta medida encontra respaldo na tendência de se consolidar a Educação Profissional como uma modalidade educacional própria, específica e paralela à educação regular. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012. p. 51).

Em que pesem as contradições e antagonismos internos, brevemente expressos no movimento da política curricular em torno do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, importa-nos observar como a temática da integração curricular vai sendo incorporada às relações e aos discursos dominantes, no conjunto de normatizações sobre a oferta de Educação Profissional, que vão sendo subvertidas/refuncionalizadas quando cotejada com a perspectiva da formação humana integral/politécnica, defendida pelas entidades educacionais. De acordo com Moura (2013), a defesa do Ensino Médio Integrado, de base unitária, politécnica é um imperativo ético-político, ainda que permeado por dificuldades de múltiplas ordens, dentre elas: a material. Para o autor, “é preciso atuar em meio às contradições do modelo hegemônico vigente no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a superação do sistema capital” (MOURA, 2013, p. 719).

São as bases jurídicas que ainda sustentam a defesa da integração curricular, no contexto do Ensino Médio Integrado e possibilitam o preenchimento de sentidos, a partir de interpretações outras que esperam-se divergentes à racionalidade conservadora: a) a revogação da proibição de criação de novas unidades de ensino profissional; b) a Lei n. 11.195 de 18 de novembro de 2015, no Governo Lula; a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, que dispõe sobre a DCNEPT, em seu Art. 2.º, Incisos II, III e IV, respectivamente, definindo as premissas da organização profissional, dentre elas: a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; a centralidade do trabalho como princípio educativo; e a indissociabilidade entre teoria e prática. E do Art. 4º, parágrafo 1º, o qual define que “a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma integrada (BRASIL, 2004a, s/p). E c) a Lei n. 11.892 de 29, de dezembro de 2008, responsável por instituir a RFEPCT, que cria os Institutos Federais de educação, entre outras providências, no Governo de Dilma Roussef, e indica expressamente como um dos objetivos dos Institutos Federais, ministrar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados, e em seu art. 7º, Inciso I (BRASIL, 2008b, s/p).

Essas bases jurídicas, que efetivam a integração curricular, garantem a centralidade no debate sobre o desenho curricular do EMI, em especial, no interior das instituições federais recentemente criadas para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, comumente denominada de Ensino Médio Integrado (EMI).

Dito isso, pois foi nesse período histórico que se materializaram os investimentos em infraestrutura física, concursos para composição do quadro de pessoal, aliados ao plano de carreira nos IFECT durante as três fases da operacionalização da expansão dos institutos, sendo elas: Fase I – até 2007, com a criação de unidades em estados da federação desprovidos dessas instituições, que atendeu a 23 unidades da federação com a instalação de, pelo menos, uma instituição federal de educação tecnológica. Na fase II, a partir de 2007, a criação de mais 150 unidades distribuídas nos estados da federação e, na fase III, iniciada em 2011, deu-se a etapa de expansão e interiorização da oferta, por meio da criação de 208 novas unidades até 2014 (BRASIL, 2021, s/p), de acordo com dados da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC):

Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades. Chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades) (BRASIL, 2021, s/p).

Com a consolidação dos Institutos Federais, por meio de sua expansão e interiorização, o EMI passou a ser ofertado a mais de meio milhão de jovens nesta virada de século e a proposta orientadora do EMI difundiu-se no interior da rede, orientada pelos documentos base: a) “Concepções e Diretrizes: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – SETEC/2008” e b) “Um novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepções e Diretrizes – SETEC/2010”, os quais expressam uma concepção em que o espaço e o tempo curriculares propiciam a profissionalidade dos jovens, sem o esvaziamento da formação básica, desde que garantidas a articulação dos conhecimentos gerais e da formação profissional com as categorias da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho como estruturantes do currículo, concepção que nesta pesquisa foi compreendida como uma adaptação contemporânea do conceito socialista de formação humana integral/politécnica.

O currículo é conceituado como veículo de ideias, que transmite uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. É por meio do currículo que é traduzida a linguagem do mundo social.

Uma linguagem que tem representado a hegemonia da classe burguesa. Isso nos remete à concepção de que o currículo também é inseparável da cultura (MOREIRA, 2000).

Moreira e Silva (1995) assinalam que “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação”. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 28). Arroyo contribui para o aprofundamento do debate, ao sinalizar que o currículo é estruturante do trabalho escolar, das reflexões sobre autonomia ou a sua falta; as cargas horárias, o isolamento em que os docentes trabalham, dependente e/ou condicionado “às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas” (ARROYO, 2007, p. 18).

Llavador (1994) também se refere à essa complexidade quando afirma que “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas [sic]” (LLAVADOR, 1994, p. 370). E, por fim, Thiesen (2013) indica que o currículo não é entendido apenas como um espaço no qual os grupos sociais hegemônicos selecionam, classificam e distribuem conhecimento. É também ele o próprio movimento de produção da existência humana que no âmbito do conhecimento funda-se por meio das relações de apropriação, poder e de controle (THIESEN, 2013, p. 593).

Sacristán (2017) pontua ser o currículo um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (SACRISTÁN, 2017, p. 34).

Nessa dinâmica, os movimentos da política curricular em direção à integração curricular permitiram, a partir da interiorização desta concepção de educação no território brasileiro, ampliar o movimento de disputa por um projeto de formação da juventude no Brasil. Dessa forma, ainda que as instituições federais ao longo de sua história tenham atendido a diferentes orientações políticas e de governos, como ponto comum a centralidade do mercado e um caráter funcional à hegemonia do desenvolvimento industrial (BRASIL, 2010, p. 21).

É necessário ressaltar, neste contexto, uma outra dimensão associada à rede federal de Educação Profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas nesse compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo. Nessa perspectiva, a Educação Profissional e tecnológica no Brasil ganha o reconhecimento de que dentro dela se estabelecia uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo

importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades. Pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação desses contrapontos e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil e esse “lugar” é o território. Falar em território significa estar sempre transpondo as fronteiras geopolíticas. Seria recorrer ao local e ao regional para conciliar a antinomia local versus global na perspectiva da sua superação (BRASIL, 2010, p. 21).

No contexto social do EMI, fortalecido nos discursos de diferentes sujeitos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente por dentro dos órgãos representativos dos Institutos Federais, o currículo integrado, na perspectiva da formação integral, politécnica e omnilateral, tem sido defendido por frações de profissionais da educação como um dos mecanismos para que se faculte à juventude brasileira o direito a um Ensino Médio que, simultaneamente, “preserve sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, e possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica” (FRIGOTTO, 2012, p. 76). No documento “Concepções e Diretrizes – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, essa nova institucionalidade demanda o enfrentamento do desafio de:

Tornar-se espaços de referência do estar junto, do coletivo, da troca de sentidos, enfim, de relações de negociações de sentidos que, estendendo-se para além do espaço institucional, constituem o cerne de uma vivência mais democrática. Ao ver-se como lugar de diálogo entre negociadores, cada instituto amplia seu campo de atuação ao espaço do território geográfico no qual se insere e que passa a ser o campo de negociação entre o local e o global, de construção de uma rede de solidariedade intercultural (BRASIL, 2010, p. 23).

O conceito do currículo integrado defendido nos discursos e nos documentos normativos e orientadores dos Institutos Federais<sup>49</sup>, a priori, declara-se fundamentado em uma visão política e filosófica que orienta a busca pela definição clara das finalidades formativas e da aprendizagem para além do fenômeno<sup>50</sup>. Sendo assim “os conteúdos de ensino não têm fim em si mesmos nem se limitam a insumo para desenvolvimento de competências. [...] são

---

<sup>49</sup>“Concepções e Diretrizes: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – SETEC/2008” e “Um novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepções e Diretrizes – SETEC/2010” (BRASIL, 2008c

<sup>50</sup>A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no caso em que se apresentem isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou "autêntica" realidade. O fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que diferentemente da essência oculta - se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência (KOSIK, 1976, p. 16).

conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem” (RAMOS, 2012, p. 114).

Dentre outras fundamentações, o documento “Um novo modelo em Educação Profissional e tecnológica: concepções e diretrizes”, produzido pelo Ministério da Educação, em 2010, sinaliza como necessidade curricular para a Educação Profissional.

A construção de uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, considerando ainda o modelo rizomático de rede de saberes como horizonte. Além disto, é necessário fortalecer o sentimento crítico a respeito do lugar e da história que se constrói e de que projeto de sociedade se pretende (BRASIL, 2010, p. 30).

É evidente que o documento reproduz idiosincrasias características das tensões entre ideários educacionais progressistas e conservadores, traduzidas nas disputas em torno da política curricular para o EMI ao longo do século XXI, e auxiliam a apreender como estão intrínsecas as conquistas dos grupos progressistas e o avanço de proposições que, sob a justificativa da necessidade do “novo”, do “moderno” resgatam e fortalecem “velhas” e “arcaicas” políticas, inclusive consolidando-as. Como exemplo, a expressão de que o projeto formativo em curso “reafirma que formação humana e cidadã **precede a qualificação para o exercício da laboralidade** e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a **capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento**” (grifos da autora) (BRASIL, 2010, p. 6) que demonstram a coexistência de uma concepção contrária à relação imediata entre capital e trabalho e a intencionalidade da formação permanente, na perspectiva da teoria do capital humano. Além disso, a partir de 2016, no movimento da Reforma do Ensino Médio, em que observamos o enfraquecimento das frágeis conquistas educacionais no âmbito da defesa da formação humana integral, fato que sinaliza a constância das forças conservadoras “no manejo do poder de manutenção de seus interesses” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 53).

A contradição é marca desse movimento desenvolvido ao longo do século XXI, por disputas de significados e sentidos, em torno da integração curricular, que ora surge como forma, ora princípio e ora método, conforme apreendido no decurso da política curricular e educacional para EMI. Melo (2018) indica que:

A legislação traz, ao mesmo tempo, uma visão progressista pela introdução da educação politécnica, e uma operacionalização, também trazida em documentos oficiais, baseada em orientações de organismos internacionais o contexto de políticas neoliberais. Identificamos aí uma contradição uma vez

que o capital não tem interesse em formação humana integral, e sim capacitar trabalhadores para o mercado de trabalho (MELO, 2018, p. 206).

Dito isto, pois ao mesmo tempo em que são instituídas políticas curriculares que sinalizam indícios da timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, 25 anos depois, acompanhamos o esvaziamento dos sentidos, que forjaram a elaboração dos textos da política e se materializam no aprofundamento do processo de desregulamentação do aparato jurídico educacional, a exemplo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), da Reforma do Ensino Médio<sup>51</sup>, por meio da Medida Provisória n. 746/16, durante o primeiro mandato do Governo Michel Temer, após o controverso *impeachment* de Dilma Rousseff.

O que se tem observado nos excertos apresentados e no conjunto de normas que incidem sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é um movimento das reformas produzidas para a área educacional, principalmente, para o EMI, em especial nos IFs, a partir de 2008, é que a despeito dos discursos dos documentos orientadores e normativos empreenderem contingentes tentativas de fortalecer orientações conceituais ancoradas na formação humana integral, verifica-se a hegemonia da fixação de sentidos que associam a integração curricular ao ideário neoliberal, idealizado na pedagogia das competências, por meio da interdisciplinaridade instrumental.

No recorte temporal compreendido entre finais dos anos 1990 até bem recentemente, início de 2021, foram convenientes as mudanças empreendidas no marco regulatório curricular como expressão das transformações ocorridas nos campos econômico e político. Além disso, a implementação das instituições educacionais especializadas na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos município do MS, desenvolveram-se permeadas por conflitos desencadeadas também pela desarticulação interministerial e entre estados e municípios no planejamento da Política de Educação Profissional, especialmente no tocante ao financiamento de infraestrutura de acesso e manutenção das unidades, bem como para o atendimento dos programas suplementares de apoio à educação, conforme o art. 71, Inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases, que prevê o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996, s/p).

Os avanços garantidos pela oferta educacional ao mesmo tempo em que ampliaram a oferta de vagas para a Educação Profissional no estado, possibilitaram a contratação de novos

---

<sup>51</sup>Para detalhamento dos elementos constituintes das contradições das políticas curriculares, ver: “Observatório do Ensino Médio, item Nossas Produções”, disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/nossasproducoes>

servidores docentes e técnicos administrativos em educação, com cargo de carreiras consistente, desencadearam aos diferentes servidores e estudantes, ao longo dos anos, o enfrentamento de problemas administrativos e pedagógicos decorrentes da racionalização do orçamento, da redução da força de trabalho *versus* o aumento das matrículas, a depreciação natural do patrimônio público, a baixa qualidade dos materiais utilizados nas obras (pisos, portas, acústica, drenagem do terreno, dentre outros), bem como a necessidade de atuação pedagógica adaptadas/improvisadas tendo em vista a inexistência de previsão de quadra coberta, refeitórios, cozinhas, espaços cobertos para acolhida de estudantes e comunidade externa, desde a inauguração desses espaços escolares.

Problemas de planejamento, que em sua grande maioria, são previsíveis e poderiam ser mitigados a partir de planejamento estratégico integrado entre Ministério da Educação (MEC), Ministério da Economia (ME); Ministério do Planejamento (MPOG) e Ministério de Infraestrutura (MINFRA), estados e municípios. Essa desarticulação fortalece movimentos que induzem a percepção, por parte da população, da incompetência das instituições públicas locais, para gerir a Educação. Fortalecendo disputas em torno de racionalidades que defendem a precarização do que é de natureza pública, em detrimento de análises sobre haver um modo de operação, em âmbito nacional, em que a ausência de planejamento integrado, especialmente, a retração constante do financiamento para a educação, são um projeto que conduzem a situações concretas e históricas de servidores públicos que lidam com o desenvolvimento e a manutenção da educação baseados na escassez e no imprevisto.

Tendo essas questões brevemente expostas, no capítulo seguinte apresentaremos os antecedentes históricos que evidenciam a vinculação entre educação e trabalho no marco normativo nacional, nos textos que estabelecem as políticas curriculares para o Ensino Médio e a Educação Profissional. Objetivamos evidenciar alguns elementos do macro contexto que são incorporados pela produção curricular e revelam intencionalidades que vão sendo construídas, desconstruídas, (re) significadas, alteram e demarcam novos contornos à integração curricular ao longo do percurso histórico.

#### 4 PROJETOS FORMATIVOS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM DISPUTA

*Fluem interminavelmente, inundam o solo, chegam até os joelhos, à cintura, aos ombros, ao colo. É o dilúvio universal, um coro desarmado que brota de milhares de bocas. A terra segue seu caminho envolta de um clamor de loucos, a gritos, a berros, envolta também em um murmúrio manso represado e conciliador. De todo há no coro: tenores e contraltos, cantantes baixos, sopranos de dó de peito fácil, barítonos acolchoados, contraltos de voz-surpresa. Nos intervalos se ouve o ponto. E tudo isso aturde as estrelas e perturbam as comunicações, como as tempestades solares. Porque as palavras têm deixado de comunicar. Cada palavra dita é para que não se ouça outra. A palavra, até quando não afirma, se afirma... (SARAMAGO, 1968)*

Neste capítulo procuramos evidenciar como a reestruturação produtiva incide nas formas de organização política do Estado e se vincula às reformas educativas, especificamente, seus desdobramentos sobre a articulação do currículo do Ensino Médio à Educação Profissional, no século XXI.

No Brasil, a educação dos jovens, nomeadamente, no EMI, tem sido campo de disputas convertidas em inúmeras reformas educativas. Elas sinalizam um projeto educativo para a juventude brasileira articulado, por dentro do Estado, como representante dos interesses do capital, desde o início do século XXI.

O redesenho político-econômico entre capital e trabalho, caracterizado pelo avanço do ideário Estado Neoliberal, tem fortalecido as relações mercadológicas nos discursos das políticas sociais; fomentado os contratos de prestação e financiamento de serviços e, também, incidido no conjunto de normativas educacionais<sup>52</sup>, em especial, nas que se dedicam ao currículo do EMI.

As reformas e contrarreformas da política curricular são sínteses possíveis construídas a partir de consenso ativo, perpassadas pela “produção sempre tensionada das relações sociais mediatizadas pelos interesses de classe e materializadas na atividade educativa como um jogo de forças em torno do seu objeto mais precioso – o conhecimento” (THIESEN, 2013, p. 593).

---

<sup>52</sup>Para conhecer o conjunto de normatizações que regularam o Ensino Médio e a Educação Profissional entre 1990 e 2021 ver: (Quadro 12): Políticas Curriculares para o EMI – Padrão Dólar-Flexível”- Anos 1990. (Quadro 13). Política curricular para o EMI: Padrão dólar-flexível – (2000 -2010); e (Quadro 14): Alterações na Política Curricular para o EMI: Padrão Dólar-Flexível – (2011-2021) (MIGUEL, 2022).

Nossa análise objetiva apresentar como as reformas e contrarreformas da política curricular nacional sobre o EMI se entrecruzam às demandas do capital e, na sequência, analisar como elas incidem no contexto da prática educativa nos territórios.

#### **4.1 Educação e trabalho no marco legal para o Ensino Médio e a Educação Profissional no século XXI: antecedentes históricos**

As transformações do mundo do trabalho entrelaçam-se à necessidade do capital em aumentar a produtividade e, conseqüentemente, seus lucros, reduzir gastos a partir dos pilares da eficiência e eficácia, em nome da modernização dos diversos setores da economia, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos dispositivos jurídicos e a informatização do trabalho vêm potencializando a subcontratação, a precarização, a flexibilização e a terceirização em geral, em oposição às necessidades ontológicas da formação humana.

Essas transformações do modo como a produção se organiza fortalecem, segundo análises de Antunes (2010), a substituição do trabalho formal pelas novas formas de trabalho e fomentam o empreendedorismo, o cooperativismo, o voluntariado e o trabalho atípico. Os capitais globais tencionam o desmonte da legislação social protetora do trabalhador, que sofre com a precarização decorrente da paulatina desregulamentação na legislação trabalhista<sup>53</sup>, da concentração de renda, da mundialização da economia e da reestruturação produtiva (ANTUNES, 2010; FREITAS, 2018).

Antunes, em entrevista à Soldeira (2020), assinala que essa lógica que se aprofundou nas primeiras décadas do século XXI, com o avanço da “indústria 4.0” em escala global, é compreendida como o “quarto ciclo de monumental avanço tecnológico da indústria”. O primeiro ciclo ocorreu com a Revolução Industrial, o segundo, com o Taylorismo e a indústria automotiva do século 20 e o terceiro, em meados dos anos 1970, com a revolução digital.

A indústria 4.0 criou a “internet das coisas”, por meio da lógica dos algoritmos, da inteligência artificial, da automação e da robótica levada ao limite e a digitalização de tudo, que ao mesmo tempo em que reduz trabalhos manuais e de baixa complexidade, impulsiona o aumento das demissões em massa, a existência de poucos empregos para pessoas ultra

---

<sup>53</sup>Esse movimento foi intensificado, a partir de 2017, com a reforma estabelecida pela Lei n. 13.467/2017; no final de 2019, outras alterações foram aprovadas para as relações de trabalho para vigorar a partir de 2020 pela chamada MP da Liberdade Econômica e MP 905, conhecida por ser a criadora do “Contrato Verde e Amarelo”, além de outras alterações significativas.

qualificadas, desencadeando, no campo do trabalho, no precariado<sup>54</sup> digitalizado, no info-proletariado ou cyberproletariado, perspectivas pelas quais será impossível a existência do trabalho sem o intermédio da tecnologia (ANTUNES; PRAUN, 2019). Esse autor nos auxilia a refletir que as:

Alterações na base tecnológico-organizacional tencionam por mudanças em outras esferas da vida social. Disseminam-se mediadas, entre outros aspectos, pelas diferentes formas assumidas pela organização do trabalho e da produção, pela heterogeneidade dos vínculos contratuais, ensejando pressões do mercado sobre o Estado para que se alterem normas anteriormente eficazes para o processo de acumulação, mas convertidas, de tempos em tempos, em barreiras para o mercado (ANTUNES, PRAUN, 2019, p. 67).

Como exemplo dessas novas formas de trabalho, apresentam-se o teletrabalho e o trabalho remoto, compreendidos a partir do conceito de ciberproletariado<sup>55</sup>. Esses conceitos foram aprofundados no Brasil, especialmente, no contexto de isolamento social desencadeado com a contaminação pelo Coronavírus SARS-CoV-2 de milhões de seres humanos pelo mundo e da emergência da pandemia de Covid19 no país<sup>56</sup>.

No século XXI, o Brasil enfrentou recorrentes crises econômicas, que se manifestaram em disputas políticas, especialmente a partir de 2008, que, somadas à crise sanitária mundial (2020) e à Guerra na Ucrânia<sup>57</sup> (2022), aprofundaram um quadro já debilitado de desemprego

<sup>54</sup> Precariado - termo criado nos anos 1980 pela combinação do adjetivo “precário” e do substantivo “proletariado”, é uma classe emergente composta por um número cada vez maior de pessoas que levam uma vida de insegurança, entrando e saindo de empregos que conferem pouco significado a suas existências (STANDING, 2013 apud SAMPAIO, 2020).

<sup>55</sup> Antunes indica que o cyberproletariado é “o proletariado que trabalha com a informática e vivencia outra pragmática, moldada pela desrealização, pela vivência da precarização (ANTUNES, 2012, p. 58). Já Nick-Dear Witheford (2016) aponta que o ciberproletariado “é mantido por um conjunto de força de trabalho precária e transitória”. “O proletariado engloba não somente os empregados ‘flexível’ que montam eletrônicos ou atendentes de *call-center*, mas também as antigas populações camponesas que são capazes de arrancar a terra para conseguir um emprego e praticam diversos tipos de sobrevivência informal ou o trabalho realizado a partir da automação cibernética e comunicacional. Agora, como na época de Marx, o proletariado indica a incessante e progressiva exploração dentro e fora do trabalho, precariedade, a classe que tem que viver do trabalho – uma condição elevada a um novo pico por causa da cibernética” (GROHMANN, 2016, p. 103).

<sup>56</sup> O Ministério da Saúde editou a Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19) (BRASIL, 2020a). De acordo com dados do Boletim Epidemiológico n. 118 – Boletim COE Coronavírus. O Ministério da Saúde (MS) recebeu a primeira notificação de um caso confirmado de Covid-19, no Brasil em 26 de fevereiro de 2020. Com base nos dados diários informados pelas Secretarias Estaduais de Saúde (SES) ao Ministério da Saúde, de 26 de fevereiro de 2020 a 18 de junho de 2022, foram confirmados 31.693.502 casos e 669.010 óbitos por Covid-19 no Brasil (BRASIL, 2022b, p.7).

<sup>57</sup> KOSHULKO; DLUHOPOLSKYI (2022) assinalam que a Guerra na Ucrânia ocorre, dentre outros fatores histórico-culturais, em resposta à Rússia, uma vez que “desde 2014, a Ucrânia enfrenta a agressão russa que começou com a ocupação da Crimeia, seguida pela ocupação de Donbas” que desencadeou a “guerra russo-ucraniana em grande escala” (Tradução da autora). Para saber mais, ver: Exploring Women’s Resistance Against Occupation and War in Ukraine. In: Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 30(1): e75862 DOI: 10.1590/1806-9584-2022v30n175862 (KOSHULKO; DLUHOPOLSKYI, 2022, p.4)

e de fome, com o aumento do combustível, o desmonte da proteção aos trabalhadores, o congelamento de salários, o aumento de impostos focado na classe trabalhadora e a redução de benefícios e de direitos materializadas pela flexibilização da legislação social do trabalho, que marcaram a ampliação das formas de precarização e destruição dos direitos sociais arduamente conquistados com a Carta Magna de 1988.

Nesse contexto de reestruturação produtiva mais amplo, a crise política brasileira foi explicitada no processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016, que resultou em mudanças no poder, com a posse de Michel e, na sequência, pelo ultraliberalismo<sup>58</sup> do governo de Jair Bolsonaro. Movimentos políticos que sinalizaram a “tendência de unificação da burguesia ou, pelo menos, de inação conivente do grande empresariado”, com o argumento central de que a crise financeira global desacelerou a economia nacional e “dificultou a conciliação dos interesses de diferentes frações da burguesia”, associadas, segundo Bastos (2017, p. 3), às “reviravoltas da política econômica do primeiro governo de Dilma Rousseff” que, ainda segundo o autor, “contribuíram para reforçar tanto a desaceleração cíclica quanto o descontentamento empresarial” (BASTOS, 2017, p. 3).

Uma nova (velha) hegemonia fez emergir “grupos ideológicos representantes de uma política conservadora” (SILVA, 2018, p. 311) nos costumes e ultraliberal em relação ao mercado, grupos esses que culminaram na eleição de Jair Bolsonaro, em 2018. Esses arranjos políticos foram bastante adequados ao desmonte das políticas de bem-estar social e de proteção ao trabalhador e desdobram-se sobre as políticas curriculares e os projetos formativos para a juventude.

É nesse contexto macro, evidentemente, ainda mais complexo e contraditório do que essa breve síntese expressa, que as reformas e contrarreformas curriculares para o Ensino Médio Integrado têm sido construídas. Decorrentes de interesses quase sempre antagônicos, ora as mudanças curriculares são justificadas por concepções mais progressistas de educação, fundadas em perspectivas de formação humana integral – materializadas em propostas curriculares comprometidas com uma formação para além das habilidades específicas inerentes ao mundo do trabalho –, ora são delimitadas por perspectivas mais pragmáticas, alicerçadas em prerrogativas mais estritas ao modo de produção. Mais recentemente, também

---

<sup>58</sup>Ultraliberalismo caracteriza-se “em alguns princípios gerais – como defesa da precedência da esfera privada sobre a pública, privatização das empresas estatais, desmontagem do Estado de bem-estar social, quebra do pacto corporativo entre capital e trabalho, desregulamentação das relações trabalhistas e ênfase nas virtudes do livre-mercado –, Fonseca passa em revista os principais ideólogos e escolas do pensamento neoliberal” (VIEIRA, 2006).

a preocupação explícita com um currículo voltado ao controle social, como enfrentamento ao desemprego estrutural, tem se mostrado relevante.

As reformas e contrarreformas na política curricular representam interesses e geram disputas no interior dos espaços de poder e de produção das políticas educacionais e curriculares, com desdobramentos sobre a formação da juventude. Elas têm uma dimensão que é pedagógica e organizativa do processo formativo e, igualmente, uma dimensão política que incide de modo determinante sobre a primeira, na manutenção da relação orgânica com o projeto de poder em curso, a cada tempo histórico.

Recorremos à Gramsci para compreender a ampliação do papel do Estado, com a consolidação do capitalismo em sua fase monopolista, e seus desdobramentos nas políticas educacionais contemporâneas. Para o autor, o ser social é historicamente determinado e a sociedade se constitui de um sistema de relações sociais que os homens estabelecem entre si no processo de produção e reprodução da vida social (GRAMSCI, 2000).

Observar a indissociabilidade das esferas constitutivas da realidade social permitiu a Gramsci (1968, p. 12) tecer o que viria a constituir a chave de análise central de seus estudos: o conceito de bloco histórico, apreendido enquanto uma “unidade entre a natureza e o espírito, entre vida e política (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” e a percepção do vínculo existente entre os elementos fundamentais do bloco histórico (estrutura e superestrutura), ou seja, entre sociedade civil e sociedade política (GRAMSCI, 1968, p. 12).

Logo, com base nessa unidade, o Estado pode ser compreendido como “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2000, p. 331). Montaña e Duriguetto (2011) sinalizam que Gramsci, a partir da análise da “complexificação das relações de poder e de organização de interesses”, propôs “uma nova dimensão da vida social”, a qual denominou de sociedade civil:

[...] composta por uma rede de organizações (associações, sindicatos, partidos, movimentos sociais, organizações profissionais, atividades culturais, meios de comunicação, sistema educacional, parlamentos, igrejas, etc). É uma das esferas sociais que organizam e defendem seus interesses, em que se confrontam projetos societários, na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar sua hegemonia (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 43).

Essa nova dimensão da vida social é evidenciada na atuação dos organismos multilaterais<sup>59</sup>, a partir de meados do século XX, em torno das relações comerciais; que em

---

<sup>59</sup>Para saber mais sobre a relação entre os organismos internacionais e as políticas educacionais. Ver (MIGUEL, Juliana; DURLI, Zenilde, 2018). ESTADO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO. 2018.

função das recorrentes crises econômicas de caráter global e do processo de acumulação do capital mundial desencadearam alterações no modo de produção e impulsionaram a transposição do modo de produção taylorista/fordista/keynesiano, caracterizado pela produção em massa, para o taylorista/fordista<sup>60</sup>, movimento ao qual estão subsumidas as políticas curriculares brasileiras para o EMI.

A mundialização da economia, identificada nos movimentos de regulação fiscal ou financeira pelas agências e organismos internacionais, no decorrer do século XX, validou elementos na direção da conformação discursiva pela defesa da alteração do modo de intervenção estatal, por meio das denominadas reformas estatais, balizando a transição de um Estado do Bem-Estar Social para um Estado Neoliberal, conjuntura da qual a educação também exerce um papel central.

Para além das transformações nas formas de produção e acumulação do capital, em torno do comércio, em escala mundial (divisão internacional do trabalho), há também o movimento de objetivação dessas alterações nas relações entre homem e trabalho, que estimulou a demanda pela formação de um novo homem capaz de apreender ou construir um novo mundo.

Nesta ótica, é importante apreender as políticas públicas educacionais, em especial a curricular, na perspectiva do Estado Ampliado, as quais são compreendidas enquanto ferramentas para a organização do Estado em movimentos de crise. É importante salientar que as políticas curriculares se desenvolvem nas sociedades centrais e periféricas de maneiras diversas, de acordo com como as desigualdades se materializam em escalas mundiais, nacionais e locais, mas têm como característica universal e tarefa fundamental, instituírem-se em anteparo para as crises cíclicas do capital.

Fiori (2013) rememora que o Brasil foi “o último país sul-americano a aderir à nova hegemonia ideológica neoliberal”, após a redemocratização, pela implosão do projeto desenvolvimentista pela política externa e pela política econômica internacional dos Estados Unidos da América (FIORI, 2013, p. 214).

Com o avanço das medidas neoliberais bastante mobilizadas pelo processo de mundialização da economia em curso, a contrarreforma administrativa do Estado brasileiro, no governo de FHC (1995-2002), expressou-se pela liberalização estatal que se desdobraram em ataques aos direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988.

---

Trabalho apresentado no EDUCERE –XV Congresso de Educação.

<sup>60</sup>Segundo Moraes Neto (1986, p. 31), por processos que evidenciam, “características do processo de trabalho capitalista”, que, em resumo, tratam-se do aprofundamento da administração científica, dos tempos e movimentos, da cronometragem, do despotismo de fábrica.

Essa contrarreforma executou-se baseada na perspectiva gerencial<sup>61</sup>, concebida por Bresser Pereira, consolidando-se a partir de 3 (três) dimensões: “(1) a dimensão institucional-legal, através da qual se modificam as leis e se criam ou modificam instituições; (2) uma dimensão cultural, baseada na mudança dos valores burocráticos para os gerenciais; e (3) uma dimensão de gestão” (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 24).

Esse redesenho político-econômico entre capital e trabalho, nos anos 1990, sinalizou o fortalecimento do Estado Neoliberal, a primazia das relações mercadológicas, por meio do fomento aos contratos, da “*economia mista* emergente de prestação e financiamento de serviços; de um processo complexo de reestruturação e desregulação da força de trabalho; e de um privilegiamento retórico subsequente do cliente ou consumidor de serviços públicos” (CLARKE; NEWMAN, 2012, p. 357).

A reestruturação produtiva e a reorganização do aparelho estatal desencadearam novas versões revistas de velhas disputas entre projetos educacionais para o EMI e colocaram em evidência forças com intencionalidades formativas antagônicas, que têm suas representações sintetizadas em políticas curriculares, tais como: a) a avaliação em larga escala com a parametrização funcional ao mercado global (THIESEN, 2008), e em contraponto projetos que versavam sobre b) a formação integral dos sujeitos na perspectiva do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados das diversas áreas do conhecimento.

Expandiam-se, nos anos 1990, os movimentos pela gestão democrática da educação pública, garantidas pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, com pressão dos movimentos sociais, expressão de muitas vozes, para inclusão das comunidades escolares nas decisões administrativas, orçamentárias e pedagógicas de cada contexto local (Cf. FERNANDES, 2018; PARO, 1998; VEIGA, 2003).

Nesse mesmo período, fortaleceram-se as políticas de descentralização, municipalização e de financiamento da educação, com a criação do FUNDEF (Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério), posteriormente, substituído pelo FUNDEB<sup>62</sup> (Fundo Nacional de Manutenção e

---

<sup>61</sup>O gerencialismo enquanto ideologia instrumentaliza a passagem da administração burocrática à gerencial ao propor “um *ethos* de negócios do setor privado no Estado e no setor público”, a busca por “um desempenho *como se* estivessem em um mercado competitivo”, que legitima direitos ao poder e a gerir em nome da eficiência. E a gerencialização como um “processo de estabelecimento de autoridade gerencial sobre recursos corporativos (materiais, humanos ou simbólicos) e tomada de decisão corporativa” que organiza as formas de gerir e os tipos de gestores” (CLARKE; NEWMAN, 2012, p. 358-359).

<sup>62</sup>O Fundeb é fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados e municípios. A União ainda contribui, a título de complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional

Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos Profissionais da Educação)<sup>63</sup>, por meio da Lei n. 11.494 de 2007, que dentre outras questões, ampliava a abrangência do financiamento educacional para o período de 2007 a 2020 (OLIVEIRA, 1997, 2000, 2007; PINTO, 2006, 2018; DOURADO, 2007).

Nesse cenário, a integração curricular enquanto temática central no campo educacional para o EMI expressa as tensões políticas e econômicas na construção de consensos entre a sociedade civil e política, que se materializam nos currículos para o Ensino Médio Integrado, no qual as políticas educacionais e curriculares têm papel central, porque expressam os consensos possíveis em cada período histórico.

Bremer (2014) ao refletir sobre a correlação entre educação e trabalho, afirma que essa interface encontra “no Ensino Médio a sua face mais contraditória, [...]”, pois é marcada por disputas pela (des) articulação entre formação geral e formação profissional, e, portanto, “precisa ser compreendida à luz da divisão social e técnica do trabalho, decorrente da emergência do capitalismo” (BREMER, 2014, p.3).

Ciavatta, Ramos (2012) e Saviani (2016) reforçam que esse movimento do consenso ativo, por dentro da política curricular, é perceptível durante a elaboração das diretrizes e bases. De acordo com os autores, as diretrizes consolidaram-se enquanto ferramentas de consensos ativos também por parte dos docentes e das escolas, e tornaram-se ferramentas de direção política e cultural. Sobre essa assertiva, os autores afirmam que:

---

por aluno/ano a cada Estado em que tal limite mínimo não tenha sido alcançado com recursos dos próprios governos (BRASIL, 2020b).

<sup>63</sup>Em 24 de agosto de 2020, foi homologada a Emenda Constitucional 108/2020, que altera a CF para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), que disciplina a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o FUNDEB; altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. (BRASIL, 2020) Pinto (2020), em entrevista à ANPED, assinala que intervenção estapafúrdia do governo federal no processo de aprovação demonstrou total desconhecimento da dinâmica do Fundeb, além da arrogância de sempre (arrogância + ignorância), que auxiliou no arranque final que uniu até a grande mídia (com as exceções de praxe, como a ‘turma do Insuper’) ao enorme esforço da sociedade civil em defesa do Relatório da Deputada Dorinha que atuou com grande competência ao buscar os consensos possíveis, assegurando-se alguns pontos importantes, que destaco: a) incorporar o conceito de Custo Aluno-Qualidade (CAQ) que vincula o financiamento à presença de insumos nas escolas, assegurando condições adequadas de oferta a todas as escolas (depende de regulamentação); b) ampliar da complementação ao Fundeb para 23% até 2026 (hoje é 10%); c) proibir que a União, Estados, DF e municípios contabilizem os gastos com profissionais da educação aposentados como sendo despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino; d) instituir modelo de distribuição de recursos da complementação em formato híbrido, que garante os recursos distribuídos pela regra atual para os Estados e municípios que já o recebem, mas, para os recursos adicionais, será considerado a disponibilidade total de recursos educacionais de cada ente (Estado, DF, ou municípios) de tal forma que municípios pobres em Estados considerados mais ricos passarão a receber recursos da complementação; e) vedar o uso, como fonte da complementação da União, de receitas do Salário-Educação, contribuição social que destina recursos para os programas complementares de alimentação escolar, livro didático, dinheiro direto na escola, entre outros. E esclarece que o CAQ começou a ser concebido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em 2002; foram 18 anos para incluí-lo com todas as letras na CF (PINTO, 2020, s/p).

O termo “diretrizes” não é novo na educação brasileira, mas a política de sua utilização como instrumento de obtenção do consenso dos professores e das escolas, por meio da distribuição extensa de publicações, com o apoio de instrumentos normativos, decretos e pareceres do Conselho Nacional de Educação –[...] Apoiado em documentos dos organismos internacionais e com a atuação no governo, de profissionais com experiência nessas agências (a exemplo do ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza) desenvolveram um intenso trabalho de convencimento e de concessão de recursos (a exemplo do PROEP, Programa de Expansão da Educação Profissional), disseminando uma prática, de certa forma, clientelista, de imposição dos projetos do governo (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Esse movimento da produção da política é articulado, a partir dos anos 1990, por meio da alteração de duas dimensões, de acordo com a perspectiva gerencial, fixada no Estado Brasileiro, sendo elas: a alteração da dimensão institucional-legal, por meio da qual se modificam as leis e se criam ou modificam instituições, expressa na atuação difusa dos órgãos representativos de classe, e a alteração da dimensão cultural, baseada na mudança dos valores burocráticos para os gerenciais, manifesta pela conformação discursiva em torno da ideia de modernização do Estado como solução para as crises do capital. Nessa dinâmica, o bloco histórico (sociedade civil e sociedade política) produz elementos que garantem a sinergia necessária para a sistematização e disseminação dos consensos possíveis.

Em suma, o que se observa, baseado em autores como Freitas (2018), Gomes (2006), Antunes (2010, 2012), Saviani (2016), para citar os mais expressivos, é que as reformas educacionais para EMI, implantadas no decurso do século XX, foram movimentos responsivos às alterações políticas e econômicas nacionais e constituíram-se em instrumentos de anteparo para enfrentamento das crises cíclicas do capital, ainda que tenham sido tensionadas pela resistência de segmentos da sociedade civil, representada especialmente por entidades científicas e sindicais.

No Quadro 12 são apresentadas as principais alterações nas políticas educacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional, no decurso dos anos 1990, pós ditadura militar, e elaboradas em meio à efervescência de movimentos compostos por movimentos sociais, sindicatos, entidades científicas e setores do próprio Ministério de Educação.

**Quadro 12 - Políticas Curriculares para o EMI - Padrão Dólar-Flexível ”- Anos 1990**

Denominação	Legislação	Principais impactos ao EMI
Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Lei n. 9.394/96.	O Ensino Médio, a partir de sucessivas alterações, passa a ser a etapa final da Educação Básica, <b>a integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio,</b>

		<b>da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica</b> , incorporando o Decreto n. 5.154/2004, ao revalorizar a integração do Ensino Médio à Educação Profissional.
Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias.	Emenda Constitucional n. 14, de 1996 (BRASIL, 1996a).	Alterou a redação do texto constitucional, substituindo o termo “ <b>progressiva extensão da obrigatoriedade</b> ” do Ensino Médio por “ <b>progressiva universalização</b> ” mantendo “a intenção de imprimir ao Ensino Médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, <b>no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior</b> ”.
Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Parecer CNE/CEB n. 15, de 01/06/98  Resolução o n.3 de 26 de junho de 1998.	As propostas pedagógicas devem ser <b>orientadas por competências básica</b> ; Identidade, diversidade e autonomia, <b>da interdisciplinaridade e da contextualização</b> são adotados como estruturadores dos currículos;  A Base Nacional Comum organiza-se, então, a partir de três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica.	Parecer CNE/CEB n. 16/99.  Resolução o n. 04 de 05 de outubro de 1999.	<b>Independência e articulação com o Ensino Médio;</b>  <b>Desenvolvimento de competências para a laborabilidade;</b>

**Fonte:** Quadro organizado pela autora 2020.

Cumprе salientar que nesse movimento, pós-redemocratização, estavam efervescidas as discussões em torno das finalidades da Educação Básica, e no contexto do Ensino Médio e da Educação Profissional, a tônica das disputas se dava entre projetos formativos com racionalidades distintas, que expressavam tensões vinculadas à defesa da formação geral e profissional integrada ou à secundarização da formação geral, em uma perspectiva de contraponto entre a formação geral (trabalho intelectual) e a formação profissional (trabalho manual).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 foi produtiva ao alçar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e estabelecer que,

ao término do Ensino Médio, o estudante deveria demonstrar “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”.

Na sequência, a Emenda Constitucional n. 14, de 1996 (BRASIL, 1996a), alterou a redação do texto constitucional, substituindo o termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do Ensino Médio por “progressiva universalização” mantendo “a intenção de imprimir ao Ensino Médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

No entanto, ainda que no âmbito da LDB n. 9394/96 tenham sido garantidos avanços ao Ensino Médio, os interesses e disputas operadas na discussão sobre a oferta do Ensino Médio e a sua vinculação com a Educação Profissional se materializaram na promulgação do Decreto<sup>64</sup> n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997), o qual passou a estabelecer que a “formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo **independente** do Ensino Médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, a formação geral da técnica”, (grifo da autora) reinstituindo, a perspectiva de oferta dual da Educação Profissional, tal qual a lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), fixada pelas diretrizes e bases da educação nacional no período da ditadura brasileira (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Contraditoriamente, o Conselho Nacional de Educação, espaço de produção de consensos, defendeu a perspectiva da independência ou (des) articulação do Ensino Médio e da Educação Profissional, ao final dos anos 1990, ancorando seus discursos nas demandas do mundo do trabalho como forças que impuseram a necessidade de inovações ao currículo.

O Conselho exarou o Parecer CNE n. 16/99, sobre as DCNEPT enfatizando: “a Educação Profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, que conduzirá “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, na perspectiva do exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1999a). E observou que

A modularização<sup>65</sup> dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de Educação Profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas

---

<sup>64</sup>Benfatti (2011) nos ajuda a refletir sobre como as disputas por projetos educativos buscaram sua sustentabilidade a partir de atos normativos (Decreto n. 2.208/1997), em expresse antagonismo com o disposto na LDB n. 9.394/1996 (promulgada um ano antes da publicação do Decreto), que determinava o desenvolvimento da Educação Profissional em articulação com o ensino regular.

<sup>65</sup>Módulo é um conjunto didático pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional. Outros módulos podem ser oferecidos como preparatórios para a qualificação profissional. (BRASIL, 1999, p. 20).

e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho (BRASIL, 1999. p. 20).

Na continuidade, a Resolução CNE/CEB n. 04/99 (BRASIL, 1999b), que trata também das DCNEPT, normatizou em seu Art. 6º, que a articulação das demandas do Ensino Médio à Educação Profissional deveria ocorrer por meio da oferta de “competências básicas, constituídas no Ensino Fundamental e Médio; competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área e competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação” (BRASIL, 1999b).

Nessralla (2010), ao analisar a Resolução n. 3 de 26 de junho de 1998 e a Resolução CNE/CEB n. 4/1999, respaldadas pelo Parecer CNE/CEB n. 16/1999, observou que embora tenham sido formulados durante o período de redemocratização brasileira, foram fortemente influenciados pelas orientações neoliberais dos organismos internacionais, no contexto da renegociação da dívida pública brasileira e em estreita vinculação à reorganização do modo de produção e das formas de acumulação do capital.

As disputas da década de 1990, responsivas ao contexto emblemático em que se inseriam, demonstravam a organização da sociedade civil em torno da “defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, tendo a educação escolar de 2º grau com o foco na formação politécnica, o que foi derrubado com a chegada da nova LDB n. 9.394/96, e na sequência com a promulgação do Decreto n. 2.208/97” (MELO, 2018, p. 50). O autor assinala que

A Educação Profissional permaneceu “desintegrada” da educação básica por todo o mandato de FHC e esse contexto só teve mudança quando Lula assumiu o compromisso com os educadores de revogar o Decreto 2.208/1997, que foi símbolo do caráter impositivo do governo anterior, que preferiu proibir por decreto a permanência do EMI do que aprovar uma lei que passaria por discussões, debates e embates, como foi o caso do projeto de Lei 1.603/1996<sup>66</sup>, que foi alvo de muitas críticas durante sua tramitação (MELO, 2018, p. 52).

O Ensino Médio Profissionalizante ou Ensino Técnico permaneceu como uma possibilidade oferecida, majoritariamente, pelas Escolas Técnicas Federais e, posteriormente, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), bem como pelo Sistema S – até meados da década de 1990, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso, por força

---

<sup>66</sup>Projeto de Lei que dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional e dá outras providências (BRASIL, 1996).

do Decreto n. 2.208/97, desvinculou a Educação Profissional do Ensino Médio. Tal medida teve como uma de suas consequências, o enfraquecimento dos CEFET.

Nesse sentido, assinalamos que disputavam territórios da política curricular nesse contexto: a) um projeto de formação da juventude aderente à formação humanística, científico-tecnológica, defendidos no Projeto de Lei n. 1.603/1996 e b) um projeto que reiterava o dualismo estrutural, marcado pela formação profissional pragmática aos desfavorecidos da sorte e a formação propedêutica às classes favorecidas, bem como regulamentavam-se as “formas fragmentadas e aligeiradas de Educação Profissional” em estreita relação com “os interesses definidos pelo mercado que continuam ativos defendendo a ideologia da democracia burguesa” (MELO, 2018, p. 38-50).

Nesse movimento de tensões, “os conceitos de desenvolvimento omnilateral e formação politécnica estiveram em debate”, conforme preconizado na “Carta de Goiânia<sup>67</sup>” e foram apropriados e transformados nos anteprojetos propostos na Câmara, defendidos por Octávio Elísio (elaborado por Dermeval Saviani) e Jorge Hage (forte atuação em defesa dos interesses do segmento privado), enquanto em paralelo tramitava o projeto do Senador Darcy Ribeiro (aprovado em meio a manobras regimentais habilmente utilizadas e com concepção diversa do projeto apresentado antes) no Senado (BREMER, 2014, p. 7-10).

O contexto político e econômico, da década de 1990, complexificou e intensificou as articulações em torno de um projeto educativo na década seguinte. Embora tenha havido avanços, em especial, decorrentes da organização de movimentos sociais nas décadas de 1990 e 2000, pela defesa da escola unitária, politécnica e pela formação omnilateral, não obstante o que se fixou foram os parâmetros para a difusão de um ideário de homem e sociedade alheios às compreensões mais globais sobre a interferência da política, da economia, do trabalho, da educação e da cultura às suas condições subjetivas de existência.

Em síntese, como “efeito colateral” da reestruturação produtiva, ao longo do século XX, a dimensão cultural vem sendo preenchida, paulatinamente, por um discurso no qual há a ampliação da demanda por técnicos mais qualificados, tendo a educação formal adquirido um papel central para a “retomada” da economia. E as evidências da relação entre educação e

---

<sup>67</sup>De acordo com Ivany Pino et al., A Carta de Goiânia, resultante da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada sob a temática “Educação e Constituinte”, em Goiânia, entre 2 e 5 de setembro de 1986, ou seja, poucos meses antes da abertura do processo da Constituinte. Já no Manifesto de Abertura da IV CBE, foram apresentados os princípios de uma política nacional que mereciam proteção na Constituição a ser redigida e aprovada. Expressou-se, naquele momento, forte chamamento para que os educadores e as educadoras assumissem sua responsabilidade social no movimento de âmbito nacional, procurando imprimir dimensões democráticas na concepção de um projeto nacional, expresso na Constituição, conhecido como política educacional da nova República. Foi com esse propósito que se debateram as propostas e se formulou, no fim, a Carta de Goiânia, aprovada na Assembleia Final da Conferência, contendo os 21 princípios da concepção de educação, sociedade e Estado.

trabalho se expressam nas recorrentes tentativas de alterar o conjunto de normas que incide sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional no período.

Na seção seguinte serão apresentadas as disputas em torno da integração curricular, que adentram o século XXI, com novas roupagens, especialmente, a partir dos anos 2004, quando ressurgiu como possibilidade de organização dos currículos, por meio do Decreto 5.154/2004, e resgata movimentações de enfrentamento da problemática da dicotomia entre formação geral e formação para o trabalho.

#### **4.2 Tendências da Política Curricular para o Ensino Médio Integrado no Século XXI**

No início do século XXI, “quando o mundo enfrentava sua pior crise financeira mundial desde os anos de 1930, o neoliberalismo como paradigma de desenvolvimento foi novamente posto em questão” (ROBERTSON, 2012, p. 284). As contradições do sistema se aprofundaram nas conformações de interesses complexos e antagônicos. Dardot e Laval (2016) asseveram que:

A extensão e a intensificação das lógicas de mercado tiveram efeitos muito patentes na organização do trabalho e nas formas de emprego da força de trabalho. O que a lógica do poder financeiro fez foi apenas acentuar o disciplinamento dos assalariados submetidos a uma exigência de resultados cada vez maior[...] o que ocasionou uma acentuação ainda mais marcada das desigualdades na distribuição de renda (DARDOT; LAVAL. 2006. p. 225).

Esse ideário, marcado por exclusões, originado pela reconfiguração do trabalho, produziu novas relações e acordos comerciais; aumentou a economia informal e a reestruturação do mercado de trabalho. Além de ampliar a mobilidade e acumulação do capital e a segmentação da sociedade, desencadeou desemprego estrutural e a implementação de contratos de trabalhos mais flexíveis (SILVA, 2015). Sob essa ótica se desenvolveu a política curricular para a EPT, que normatiza o EMI no âmbito dos IFEPCT.

Durante a década de 2000, segundo Mota Junior (2019), houve uma continuidade, em relação aos anos 1990, no que se refere à concepção de educação e a estratégia do Banco Mundial para o setor educacional. Ainda que a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional tenha sido retomada com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, sob forte apelo populista e mobilização da Sociedade Civil em torno do assunto, e tenha revogado o Decreto n. 2.208/97, este ato configurou-se como um dispositivo transitório. Kuenzer (2003) propunha não ser necessário outro decreto, mas somente a

revogação do Decreto n. 2.208/97, uma vez que a integração já estava prevista na Lei n. 9.394/96, previsão contrariada pelo Decreto n. 2.208/97, posição discutida em densos debates.

A autora assinala que a modalidade da Educação Profissional se desenvolveu tanto no Governo FHC (1995-2003) quanto no Governo Lula (2003-2011), sem relevantes diferenciações no que concerne as relações entre Estado e Sociedade Civil, que constituíram-se demarcadas pelas parcerias entre o setor público e privado, e os dados já sinalizam a continuidade das políticas dos governos anteriores “que, embora negada no plano do discurso, fortalece-se cada vez mais no Governo Lula o crescente repasse de recursos públicos para o setor privado, por intermédio de parcerias justificadas pela “impossibilidade” do Estado em cumprir com suas funções” (KUENZER, 2006, p. 899).

Em contraponto, as mobilizações progressistas que preconizavam a defesa do Ensino Médio unitário e politécnico fundavam-se na “(re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2005; p. 1090). Ainda que admitida a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, de tal modo a promover o “fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira” (Idem), como expressão da busca pela hegemonia nesse campo.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ao analisarem as políticas de EPT do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), relatam que, no início do mandato, em 2002, as expectativas criadas em relação às mudanças estruturais na política educacional levaram ao acirramento “da disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1087).

Essas disputas e tensões em torno da Etapa do Ensino Médio e sua des (articulação) com a Educação Profissional, nos governos Lula, caracterizaram o aprofundamento das intersecções entre os interesses do setor produtivo e da política pública para a Educação Profissional, tanto no que tange ao financiamento quanto nas concepções curriculares (GOTARDO, 2009).

Conforme observamos, o Quadro 13, apresenta o conjunto de políticas que incidiram sobre o EMI na primeira década do século XXI, de tal modo que sejam situadas brevemente no período histórico, ainda que sem a intenção de esgotá-las.

#### **Quadro 13 - Política curricular para o EMI: Padrão dólar-flexível (2000 –2010)**

N	Denominação	Legislação	Normatização
1	Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.	200 4	<b>Regulamenta o § 2º do art. 36</b> e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as <b>diretrizes e bases da educação nacional</b> , e dá outras providências.
2	<u>Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.</u>	200 8	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para <b>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.</b>
3	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.	Lei n. 11. 892, de 29 de dezembro de 2008	Incorpora os antigos centros de Educação Profissional à rede, <b>cria institutos federais</b> nos 27 Estados brasileiros, <b>institui a obrigatoriedade da oferta de 50%</b> das vagas na <b>modalidade integrada no Ensino Médio</b> , e a prioridade da oferta integrada para os cursos técnicos.
4	Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.	200 9	<b>Desvincula receitas da União</b> incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino; <b>da obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e amplia programas suplementares para a educação básica.</b>
5	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica	Par ecer CNE/CEB n. 7 de 07/04/2010;  Res olução CNE/CEB n. 4/2010.	<b>Ensino Médio deve ter uma base unitária</b> , e orientar-se no sentido do oferecimento de uma <b>formação humana integral</b> , desvinculada da ideia de preparação para o vestibular;  Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher <u>o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, relacionadas aos seus projetos de vida</u> , para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. E que a escola tenha condições de discutir a organização do trabalho pedagógico.

Fonte: Quadro organizado pela autora 2020.

Na proposta oficial apresentada do Decreto n. 5.154/2004, a oferta do EMI tinha como objetivo proporcionar a formação profissional aliada à formação geral, com ampliação da carga horária, isto é, sem prejuízo do tempo escolar destinado ao Ensino Médio. A integração curricular é, portanto, um desafio a ser enfrentado, tendo em vista o objetivo de proporcionar uma formação omnilateral, termo cunhado do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Já Manacorda (2007), define omnilateral como a:

Totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem Estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

Revogado em 2004, o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997) foi substituído pelo de Decreto de n. 5.154, de 23 de julho (BRASIL, 2004a), que regulamenta o § 2º, do art. 36, e os arts. 39 a 41, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, posteriormente, pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a), que alterou novamente alguns dispositivos da LDB n. 9.394/96 e regulamentou o redimensionamento e institucionalização de ações da EPT.

No Parecer CNE/CEB n. 39/2004 retomaram-se as tensões em torno da disputa por uma nova identidade tanto para o Ensino Médio, quanto para a Educação Profissional, ao defender que os cursos de EMI não podem e nem devem ser entendidos como cursos que representam “a somatória de dois cursos distintos, embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de Educação Profissional” (BRASIL, 2004, p. 406).

As principais alterações propostas pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008 foram: a inclusão dos termos, qualificação profissional, inclusive Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (BRASIL, 2008a); o termo Tecnológico, no Capítulo III, do Título V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996b) e a inserção do termo “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” no Capítulo II, do Título V, da supracitada lei. Essas alterações são expressões do movimento de fortalecimento da EPT e do EMI, enquanto constituinte da etapa final da Educação Básica.

A integração curricular no EMI, que tangencia com a perspectiva da formação integral, reinstituída com o Decreto n. 5.154/2004, tinha como premissa a emancipação social do sujeito em suas múltiplas dimensões, ancorada nos fundamentos dos princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010).

Esses autores assinalam ainda que seu desenvolvimento deveria se dar sob uma base unitária de formação geral, como condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade, que se daria com a política.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontaram alguns desafios à integração curricular, entre eles, a própria construção da identidade dos cursos técnicos integrados, as dificuldades na integração curricular das áreas técnicas e do núcleo básico na organização dos cursos, especialmente, no que diz respeito ao excesso de unidades curriculares e limitações no campo da formação profissional. Tais apontamentos expressam o percurso contraditório das políticas de EPT no Governo Lula e revelam:

a) que a mudança da materialidade estrutural da sociedade brasileira, em que o campo educacional é apenas uma particularidade, move-se de forma lenta, como expressão da natureza das relações de poder das classes sociais; b) que a luta por mudanças mais profundas, como consequência, efetiva-se numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090).

Paralelamente, a EPT desenvolvia-se no período, no âmbito de programas focais e contingentes, tais como: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que caracterizam o movimento de transferência de recursos públicos às entidades privadas e pelo aligeiramento da formação, empreendidos dentro do Estado, e mais uma vez sinalizam que as reformas da política de EPT processaram-se numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição, que a despeito da resistência das entidades educacionais em defesa do EMI, unitário e politécnico, coexistem balizados por parcerias com empresas e indústrias de todo o país, que permitem a tutela da formação de jovens e adultos pela lógica empresarial. Nesse contexto, reitera-se que o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil.

Supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em "capital humano", psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1104).

Na dinâmica da elevação da EPT ao centro do debate, o Plano Nacional de Qualificação (PNQ 2003/2007) exercia papel fundamental, uma vez que tratava a EPT, pulverizadamente, no âmbito de diferentes ministérios. Reiterando o caráter funcional da educação às políticas econômicas, vinculando o desenvolvimento da EPT ao compromisso de diferentes pastas, tais como: da inclusão social, da redução da desigualdade social e regional,

da geração de trabalho, emprego e renda, da sustentabilidade ambiental, da promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. Por meio de programas que se desdobram, de acordo com Kuenzer (2006), em três vertentes de atuação:

a) na reformulação do PLANFOR, vinculados aos repasses cada vez mais reduzidos, e caracterizado pela exigência de extensão dos cursos e integração com a educação básica. As avaliações preliminares sobre essas alterações, segundo a autora, revelam que embora exista avanço conceitual no mandato do Governo Lula, há a perda de interesse das agências formadoras e do público-alvo, a resistência às articulações com os sistemas estaduais de ensino por conta da burocracia, em especial, no que tange ao financiamento.

b) que congregam os programas que apresentam efetiva vinculação à Educação Básica; neste grupo situam-se a continuidade do PRONERA e do PROEP, em etapa de negociação com o Banco Mundial, decorrente da atualização como Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ambos criados no Governo Lula.

O PROJOVEM caracteriza-se pelo estímulo à parceria público-privada com vistas a racionalizar o uso dos recursos e apresenta a contradição entre avaliação ao longo do processo e Exame Final Nacional Externo, sob a prerrogativa da avaliação da qualidade via controle do produto. Já o PROEJA subsidia-se na Lei n. 9.394/96, pelo Decreto n. 5.154, de julho de 2004, que reestabeleceu o EMI como modalidade obrigatória e prevê a vinculação formal ao sistema nacional de educação (KUENZER, 2006, p.893- 894).

c) em ações que congregam as originárias do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, o principal programa do Governo Lula, que teve como finalidade a inclusão dos jovens em situação de vulnerabilidade social, cujo objetivo era “combater a pobreza e a exclusão social através da integração entre as políticas de emprego e renda a uma política de investimentos públicos e privados geradora de mais e melhores oportunidades” (MTE/PNPE, 2006).

Essas ações se desdobram nos seguintes projetos: “Consórcios Sociais da Juventude”, “Empreendedorismo Juvenil” e “Soldado Cidadão; o Jovem Empreendedor, realizado em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), e os contratos especiais de trabalho nas linhas de aprendizagem e estágio. Neste grupo de ações não há movimentos que vislumbrem a vinculação dos programas à Educação Formal. Em resumo, Kuenzer (2006) apresenta que:

São três programas que continuam, com modificações: o PRONERA, o PNQ e o PROEP; mais dois que se vinculam explicitamente ao Sistema Nacional de Educação: o PROJOVEM e o PROEJA. E mais sete projetos distribuídos entre ministérios, secretarias, secretarias especiais, alguns deles com seus respectivos conselhos, todos vinculados ao Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego. No total, tem-se 12 propostas em andamento, sem considerar o Ensino Médio Integrado, ainda muito incipiente (KUENZER, 2006, p. 902).

Esse movimento de reforma das políticas curriculares são expressões concretas das disputas empreendidas em torno de projetos educativos distintos: a) reacionário, voltado à manutenção da Educação Profissional de caráter dual e desarticulada do Ensino Médio e b) progressistas que colocam mais fortemente em debate, no início dos anos 2000, um projeto contra hegemônico para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, baseado nos princípios da educação tecnológica/politecnicidade (RAMOS, 2011, p. 775).

Na Resolução CNE/CEB n. 1/2005, as DCNEM e DCNEPT foram atualizadas para atendimento do disposto no Decreto n. 5.154/2004 e, dentre outras alterações, normatizou as formas de articulação do currículo, sendo elas: integrada, concomitante e subsequente, as quais foram detalhadas na sessão da integração curricular. Sobre essa retomada da centralidade da integração curricular, o Parecer CNE/CEB n. 39/ 2004 asseverou que

O curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse novo arranjo curricular pode possibilitar uma economia na carga horária mínima exigida, uma vez que o necessário desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais pode ser facilitado, exatamente por essa integração curricular (BRASIL, 2004, p. 406).

Sobre o movimento de aprovação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) nos propõem reflexões sobre o porquê de se:

a) fazer uma lei específica para analisar e interpretar alguns artigos de LDB e não levar adiante um novo embate em torno da LDB, que a modifique ou que a ela incorpore o que foi perdido quando da aprovação da Lei n. 9.394/96 e do Decreto n. 2.208/97? b) por que o MEC abdica de organizar o Sistema Nacional de Educação, constituindo um (sub) sistema para uma modalidade educacional, com regulamentação própria, nos moldes das leis orgânicas do ensino da década de 1940? c) qual o sentido do Fórum Nacional de Educação Profissional que se articula em torno da elaboração dessa lei, e a que armadilhas estaremos submetidos, dada a sua ocupação e a hegemonia exercida pelos segmentos privados? (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1106).

O que podemos afirmar é que as recorrentes disputas em torno das políticas curriculares, ao final do século XXI, têm sinalizado a hegemonia de projetos que concebem uma perspectiva de educação no ou para o trabalho, em detrimento de projetos formativos que os vinculam à sua perspectiva ontológica, que idealiza tanto a educação quanto o trabalho enquanto necessidades humanas e não apenas em sua condicionalidade aos rearranjos produtivos em função das novas formas de acumulação do capital, desenvolvidas ao longo da história.

Kuenzer (2006), em um contexto geral, assevera que embora tenham sido realizadas tentativas de integração do Ensino Médio à Educação Profissional, no campo da política educacional, isso não se desdobrou em políticas de financiamento consistentes, os Estados que a implementaram, fizeram com recursos próprios. Além disso, aponta que não houve avanços na transparência dos gastos públicos no período e as propostas em questão centram-se em um projeto de formação baseado na aplicação dos conhecimentos na prática, de caráter instrumental, que valoriza o saber da experiência, fundamentadas no princípio educativo do taylorismo/fordismo em detrimento de um ensino em que a prática se dá pela mediação da teoria, pela reflexão sobre a interpelação das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (KUENZER, 2006).

Os fundamentos teóricos implícitos em torno das disputas pela vedação ou não da oferta integrada da Educação Profissional ao Ensino Médio, em tão curto espaço de tempo, dão indicativos das forças e da natureza dos projetos educacionais cada vez mais vinculados a movimentos nacionais e internacionais de reposição econômica e reestruturação produtiva, e confirmam a direta relação entre educação e trabalho.

A produção flexível, ao dispensar o modelo de trabalhador especializado, requisitou o trabalhador polivalente, subjetivamente engajado, apto a trabalhar em equipe, proativo, criativo, sócio competente, o qual intenciona a vinculação a projetos de governo que alteram, em alguma medida, as intencionalidades educativas. Concomitantemente, observa-se no ideário social a concordância com um projeto de sociedade que cada vez mais distancia a educação da ideia de direito social e aproxima-se, ao longo do tempo, de uma perspectiva da educação apreendida como/enquanto serviço. São nessas relações, expressadas no conjunto da política curricular, que se visualiza como a educação e o currículo são afetados nas relações entre a organização do Estado, em convergência com o movimento de reestruturação produtiva (FREITAS, 1995, p. 126).

É nesse contexto político-econômico que se promulgou a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008c), que trata do projeto de expansão da RFEPCT, cria os

IFECT, e dá outras providências, dentre elas, a prioridade da oferta do Ensino Médio Integrado a milhões de jovens brasileiros. E a política curricular para o EMI, que se associa à perspectiva da formação humana integral, e tem dentre seus fundamentos, diretrizes e concepções de contraposição à perspectiva dual, que irrompe como possibilidade efetiva, por meio da criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008 (BRASIL, 2008a).

Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro (BRASIL, 2009b), instituiu a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e a ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação como condicionalidade à Desvinculação das Receitas da União (DRU).

Na sequência, o Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica CEB –, antagonicamente aos interesses da classe trabalhadora, por meio do Parecer CNE/CEB n. de 05 de maio de 2011 (BRASIL, 2011) atualizou as DCNEM, com base no discurso desenvolvimentista da reforma, que afirmava que o Brasil vivia “um processo de desenvolvimento que se reflete em taxas ascendentes de crescimento econômico tendo o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) ultrapassado a casa dos 7%, em 2010” e que, portanto, eram necessárias alterações nas diretrizes para o Ensino Médio com vistas ao pleno desenvolvimento brasileiro, ampliação da capacidade tecnológica e formação de profissionais de Nível Médio e Superior (BRASIL, 2011). Sobre esse processo, Brasil (2011) indica:

O debate sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve, portanto, considerar importantes temáticas, como o financiamento e a qualidade da Educação Básica, a formação e o perfil dos docentes para o Ensino Médio e a relação com a Educação Profissional, de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das “juventudes” e da sociedade. É sabido que a questão do atendimento das demandas das “juventudes” vai além da atividade da escola, mas entende-se que uma parte significativa desse objetivo pode ser alcançada por meio da transformação do currículo escolar e do projeto político-pedagógico (BRASIL, 2011, p. 4).

Mais uma vez, a política implantada para a modalidade da EPT, entre o segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010) e o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), esteve atrelada à crise econômica mundial, inclusive, segundo estudos do Banco Mundial, a educação foi considerada, mais especificamente, a Educação Profissional, para determinar sua posição em relação às possíveis respostas do governo à crise,

A partir do estouro da bolha especulativa no mercado imobiliário dos Estados Unidos, houve uma rápida expansão da crise para os demais continentes. A queda na taxa de juros determinada em 2002 pelo governo de George W. Bush favoreceu o crescimento do mercado

imobiliário, que passou a vender hipotecas a juros baixos, e a própria especulação financeira ao redor dos investimentos no ramo da construção civil. Uma vez esgotado o potencial de venda de habitações para consumidores com condições de pagamento, as financeiras estenderam as ofertas de crédito e financiamento para os consumidores com mais dificuldades financeiras, denominados de *subprime*. Com o mercado em expansão, houve muita especulação com os preços dos imóveis. Os bancos, então, transformaram essas dívidas em títulos do mercado financeiro que foram negociados em todo o mundo até que a gigantesca bolha financeira formada estourou e os títulos e derivativos das hipotecas começou a derreter (MOTA JUNIOR, 2019, p. 218).

Mota Junior (2019) esclarece que o Banco Mundial, neste contexto, ultrapassaria o posto de maior financiador mundial externo na área de educação e se projetaria como um “um dos centros produtores mais importantes de ideias, estratégias e valores relacionados à educação, mas com uma modulação no seu discurso, agora mais ponderado e articulado com a globalização da economia” (MOTA JÚNIOR, 2019, p. 220).

Evangelista e Shiroma (2007) relatam que essas movimentações políticas, demarcadas por forças contraditórias, desencadearam no campo do currículo a adoção de “diversificadas estratégias de (con)formação”, as quais impulsionam a necessidade de aprendizagem de algumas características importantes, tais como: “capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Observamos ao longo das argumentações que nesse processo em que há a apropriação da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social é que, contraditoriamente, são aprofundadas as relações por meio de parcerias público-privadas, sob o pretexto da inovação. Essas relações, estão autorizadas na política curricular, e contribuem com a redução da capacidade das escolas e os profissionais que nela atuam de fortalecerem seus projetos educativos e, portanto, sua própria identidade em detrimento de uma agenda de caráter global (SHIROMA, 2015, p. 59).

É neste contexto histórico-social condicionado ao discurso de renovação que o papel central da educação para a estabilização da economia passa a ser elaborado, vinculando o desenvolvimento econômico e a modernização do Estado à “sociedade do conhecimento” ou “economia do conhecimento” (MOTA JÚNIOR, 2019).

Ramos (2011), ao problematizar a reforma curricular desde o Governo de FHC ao Governo Lula, bem como o movimento de defesa do EMI, ressalta que os problemas

enfrentados pela reforma não se expressam unicamente do campo pedagógico, mas possuem determinações políticas e epistemológicas. E essas diferentes determinações quando não compreendidas, desencadeiam soluções que não promovem a superação do problema (RAMOS, 2011, p. 775).

É nesse complexo movimento político e econômico que as principais regulações nacionais para a EPT foram atualizadas. As DCNEPT, com base no Parecer CNE/CEB n.11, de 9 de maio de 2012 (BRASIL, 2012a), produziram alterações em torno do currículo, justificadas pela necessidade de ajustes condicionados à reestruturação produtiva brasileira. Essa intencionalidade fica explícita nas DCNPTN (2012a), quando esclarecem que:

A nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos. Essas novas Diretrizes, obviamente, devem considerar a Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, como um direito social inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento (BRASIL, 2012a, p. 5).

Esse parecer mais uma vez torna explícita a vinculação do trabalho à educação e demarca a virada dos discursos normativos em torno do direito individual inalienável à educação e o direito do trabalhador ao acesso ao conhecimento. As reformas e contrarreformas produzidas ao longo da década, tem como lugar comum, a fundamentação na ideia central de que seriam capazes de dirimir a crise econômica e gerar emprego e renda, mantendo a vinculação às demandas dos mercados globais, como observado desde a LDB n. 9.394/96, no Decreto n. 2.208/1997, nas DCNEM, Resolução n.3, de 26 de junho de 1998 e Parecer CNE/CEB n. 15, de primeiro de junho de 1998, e DCNEPTM, Resolução CNE/CEB n. 04/1999, respaldadas pelo Parecer CNE/CEB n. 16/1999.

Apesar das mobilizações decorrentes do movimento de redemocratização, as relações de forças existentes tornaram totalizantes a concepção de educação mais tecnicista e pragmática, que se desenvolvem no campo da prática em caráter particularizante. Durante o Governo da Presidente Dilma Roussef (2011-2016), interrompido por um golpe, arquitetado com participação da Câmara e do Senado brasileiro, observou-se o acirramento da crise política, com forte participação das mídias de comunicação social, na dissimulação de escândalos políticos (Operação Lava Jato), que associados ao desprestígio da classe política e à resistência do governo ao atendimento dos interesses rentistas, que combinados produziram o *impeachment* como movimento responsivo à crise econômica brasileira (CIOCCARI, 2015, p. 74).

Nessa conjuntura, observou-se que as reformas político-administrativas reverberadas nas políticas educacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional, entre 2000 e 2010, permaneceram responsivas à reestruturação do modo de produção e à autorregulação do capital, evidenciando traços cada vez mais precarizados, flexíveis e quase intangível.

Identificar esse movimento em torno dos embates a respeito da integração curricular é importante, pois garanti-la do ponto de vista do capital, ou omitir a sua centralidade, significa corroborar com a manutenção dos paradigmas de sustentação dessa sociedade. Por outro lado, apostar na construção coletiva de formas de integração do conhecimento associados às necessidades do mundo do trabalho qualificado pode vir a se tornar um dos mecanismos de superação, a longo prazo, das atuais condições materiais de trabalho e educação.

Para subsidiar as análises, no quadro 14, são apresentadas as alterações produzidas na política curricular para o EMI entre 2011 e 2021.

**Quadro 14- Política Curricular para o EMI: Padrão Dólar-Flexível: (2011 a 2021)**

N	Denominação	Legislação	Normatização
1	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Parecer CNE/CEB n.5, de 04/05/2011. Resolução n.2, de 30 de janeiro de 2012.	Apresenta os <b>itinerários formativos</b> ; Proposta pedagógica e o desenvolvimento do currículo do Ensino Médio, em todas as formas de oferta, deviam basear-se na <b>integração entre conhecimentos gerais e formação técnico-profissional</b> , por meio da interdisciplinaridade e contextualização; fundamentar-se no <b>trabalho como princípio educativo</b> . A organização curricular do Ensino Médio deve ser composta por uma base nacional que garanta conhecimentos e saberes a todos unificados nacionalmente e uma parte diversificada que contemple a diversidade. Autoriza a <b>formação técnico-profissional desde que garantida a formação básica geral e as cargas horárias mínimas</b> para cada modalidade.
2	Diretrizes	Parecer CNE/CEB n.11	A Educação Profissional

N	Denominação	Legislação	Normatização
	Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	de 09/05/2012.  Resolução n. 6, de 6 de setembro de 2012.	<p>Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, <b>podendo a primeira ser integrada ou concomitante</b> a essa etapa da Educação Básica;</p> <p>Possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos;</p> <p>Organizado por eixos tecnológicos, possibilitando <b>itinerários formativos flexíveis;</b></p> <p><b>A EPT articula-se com o Ensino Médio</b> e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e <b>com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura;</b></p> <p>Visa a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à <b>formação integral do estudante;</b></p> <p><b>Trabalho assumido como princípio educativo</b>, tendo sua <b>integração com a ciência, a tecnologia e a cultura</b> como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;</p> <p>articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a <b>pesquisa como princípio pedagógico;</b></p>

N	Denominação	Legislação	Normatização
3	Lei n. 13.415/2017 -	Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Materializa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Inclui a <b>terminologia “e suas tecnologias”</b> aos conhecimentos apoiados no discurso da “demanda por um Estado moderno” que, ao <b>destacar a inovação e a tecnologia</b> , em sua concepção estrita, revela o predomínio da ideia de que as ciências humanas não contribuem para o desenvolvimento tecnológico, o que pressupõe uma <b>compreensão de tecnologia como mercadoria e na prática</b> , um projeto de formação da juventude para o trabalho. Incide sobre o tempo curricular reiterando as disputas das áreas do conhecimento pela garantia de tempo no currículo e expõem que, na prática, há para a nova geração a <b>vedação implícita do acesso ao conhecimento</b> , mesmo que minimamente, <b>do conteúdo geral de cada área do saber</b> . As políticas de fomento ao novo Ensino Médio e à Educação Profissional ganham centralidade, <b>regulamenta-se a parceria público-privada</b> , o que induz concomitantemente ao financiamento público às instituições privadas e à entrada de empresas privadas em áreas de atuação estatais, tais como a educação. O financiamento é regulamentado para as escolas que aderirem aos programas e <b>ações vinculados ao novo Ensino Médio (coerção financeira)</b> e há a <b>precarização das condições de trabalho docente</b> ,

N	Denominação	Legislação	Normatização
			tendo em vista o crescimento das diversas formas de <b>contratação docente dissociadas de direitos trabalhistas.</b>
4	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (DCNEM).	Parecer CNE/CEB n. 3 de 8/11/2018, Resolução n.3, de 21 de novembro de 2018.	Diversificação dos saberes e a sua contextualização; protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação; <b>Inclusão das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> que devem organizar-se por áreas de conhecimento, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias; voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. Previsão das ofertas dos itinerários formativos e <b>flexibilização dos espaços formais de aprendizagem</b>
5	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.	Lei n. 14.113, de 25 de dezembro 2020.	Art. 25. As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deverão informar, no mínimo, semestralmente à rede estadual de educação qual é sua capacidade <b>de absorção de matrículas para cursos concomitantes</b> de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na <b>forma de convênio ou de parceria que implique transferência de recursos previstos</b> no inciso II do § 3º do art. 7º da Lei n. 14.113, de 2020.

N	Denominação	Legislação	Normatização
			<p>§ 1º As matrículas efetivas de que trata o <i>caput</i> deverão ser registradas no Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - Sistec.</p> <p>§ 2º As parcerias firmadas deverão ser disponibilizadas no sítio eletrônico da instituição da Rede Federal e conter, no mínimo, o número de matrículas pactuadas e efetivadas e o valor anual médio recebido por matrícula.</p> <p><b>A rede federal passa a ser chamada por decreto e portarias a atuar na implementação da reforma do Ensino Médio.</b> Tais como, a ampliação da carga horária mínima de aulas pelos docentes já foi assegurada na recente revisão da legislação - PORTARIA n. 983, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2020, BNCC-Formação, PNLD.</p>
6	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.	Resolução n.1, de 05 de janeiro de 2021	<p><b>Indefinição, oscilação teórica e/ou articulação de conceitos teóricos antagônicos;</b></p> <p><b>Prioriza a forma concomitante</b> de oferta do Ensino Médio;</p> <p>Induz a <b>implementação da BNCC, por meio dos itinerários formativos;</b></p> <p>Estimula a <b>fragmentação dos processos formativos;</b></p> <p>Fomenta a <b>ampliação da</b></p>

N	Denominação	Legislação	Normatização
			<p><b>oferta na modalidade EAD</b>, fragilizando a oferta das práticas profissionais.</p> <p>Incentiva a <b>atuação dos profissionais com notório saber</b> na área da formação técnica, <b>desresponsabilizando-os da formação integral</b> (ANPED, 2021).</p>
7	<p>Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.</p>	<p>Decreto n. 10.656, de 22 de março de 2021</p>	<p>Integra a EPT ao FUNDEB (Art.2º) e à Educação Básica (Art.11); incorpora as matrículas da EPT ao Censo Escolar (Art. 8º) e prevê duplo compute da matrícula (Art. 22º);</p> <p>Regulamenta as parcerias com instituições públicas e privadas (Art.23º);</p> <p>Orienta a EPT a absorver a demanda de formação técnica das redes estaduais.</p> <p>Normatiza o registro das matrículas da EPT no Sistec. (Art. 25)</p>

**Fonte:** Quadro organizado pela autora 2020.

Nesse movimento histórico de construção de consensos, por dentro dos órgãos do aparelho estatal, especialmente, dos conselhos representativos, nos quais os embates e disputas ocorrem, instituem-se as novas DCNEM, por meio da Resolução CNE/CEB n. 02, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012b) e as DCNEPT - Resolução CNE/CEB n. 06, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012c). A atuação do Conselho Nacional de Educação volta-se para a construção de consensos entre instâncias antagônicas, que apresentam as nuances em torno do “papel mais centralizador ou mais descentralizador do Estado Nacional” (BRASIL, 1998<sup>a</sup>).

Em 2014, foi homologado o Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014 (BRASIL, 2014c), que regulamenta o § 2º, do artigo 36, e os artigos 39 a 41, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com alteração do Decreto n. 5.154/2004, para definir, especialmente no

Art. 1º, § 2º, a continuidade da formação por meio da construção de itinerários formativos ou trajetórias de formação consideradas “as unidades curriculares de cursos e programas da Educação Profissional, em uma determinada área, permitindo o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (BRASIL, 2014a). Propõe em seu Art. 2º, Incisos de II a IV, a articulação da educação, do trabalho, emprego, ciência e tecnologia, tendo como centralidade o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre a teoria e a prática (BRASIL, 2014a).

Essa concepção de integração foi reafirmada no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a) que além de prever a oferta integrada do Ensino Médio à formação profissional, estabelece algumas medidas à sua efetividade: o “programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na modalidade da educação integrada de Nível Médio; a diversificação curricular; a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas; parceria com entidades privadas, sindicais e sem fins lucrativos, com “atuação exclusiva na modalidade”(BRASIL, 2014a).

Também determinou-se a criação do “sistema de avaliação da qualidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio das redes escolares públicas e privadas (11.8); o aumento da relação professor aluno; a estruturação do sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em Educação Profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores” (BRASIL, 2014a), bem como a oferta da modalidade de educação a distância para a educação básica.

Com esse cenário de indução das políticas educacionais de modo internacional, no Brasil, enfrentávamos uma alta instabilidade política, tendo em vista a posse do presidente Michel Temer (2016-2019), vice da presidenta, que sofreu *impeachment*, o qual iniciou um processo de medidas austeras e impopulares, tais como “[...] a PEC n. 241/55 (PEC do teto de gastos públicos), a reforma trabalhista, a reforma da previdência e outras propostas que limitam os gastos sociais” (PINHO, 2017, p. 22-23). Frigotto e Motta (2017) elucidam que

Ditaduras e golpes em nossa história sempre ocorreram visando salvaguardar os ganhos do capital - que “não tem pátria”, até o momento que interessa; na atualidade, esses movimentos focam especialmente o capital financeiro - que não produz uma cenoura - e, correlatamente, por meio da retirada dos direitos da classe trabalhadora. O golpe que se consumou em 31 de agosto de

2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 365).

Foi nesse contexto que se arquitetou a contrarreforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, executada a partir da 2016, inicialmente por meio da Medida Provisória – MP 746/2016, que propôs alteração na estrutura do Ensino Médio, desencadeando na sociedade discussões a respeito da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, instituindo-se mecanismo de referência à formação de professores e a avaliação da qualidade da educação (Portaria n. 983, de 18 de novembro de 2020); que restringiu a obrigatoriedade da oferta de algumas disciplinas, em claro movimento de centralização das decisões curriculares, que associadas à desregulamentação das políticas educacionais, colocaram como central a flexibilização e a descentralização da execução dessas políticas. Além de reorientar toda a reestruturação no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD<sup>68</sup> para atender ao disposto na MP 746/2016. Essa reforma consolidou um triplo retrocesso que Frigotto e Motta (2017) sintetizam da seguinte maneira:

a) retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, [...] a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência; b) retroage à Lei n. 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos Estados. Não será questão de “livre escolha”, [...] cada escola vai ofertar a Educação Profissional que couber em seu orçamento; retoma, em um outro contexto e dentro de um Estado de exceção, o ideário da política de Paulo Renato de Souza. Agora sequer precisam postergar as medidas, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 e c) Retoma, de forma pior, o Decreto n. 2.208/1997, que já aprofundava a dualidade estrutural entre Educação Profissional e educação básica. O anúncio do MédioTec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 367).

Sob a justificativa dos índices pífios para o Ensino Médio identificados no IDEB, a Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, promovida com a homologação da Lei n. 13.415/2017, se deu sob inúmeras críticas, que vão inicialmente ao fato de que reformar a

---

<sup>68</sup> O novo PNLD, que serve como mediação curricular, instituiu-se em mecanismo de consolidação da reforma da EPT no século XXI, ao promover a dissolução das disciplinas em livros didáticos por áreas e por projetos que fragilizam a integração curricular. Além disso, não apresenta materiais específicos para a Educação Profissional e dilui, também, fronteiras epistemológicas que delimitam os marcos de cada saber científico particular. Análises preliminares têm evidenciado que há, igualmente nesse caso, uma incompatibilidade entre o modelo didático contido no PNLD e a concepção de formação humana integral que vinha sendo praticada como o núcleo da EPT de Nível Médio. (MATHIAS, 2021, s/p)

educação sem investimentos maciços em infraestrutura, planos de cargos e salários e formação de professores se caracteriza apenas em engodo. Além da inexistência de reflexões mais críticas sobre as quais seriam os impactos e como se dariam efetivamente a relação trabalho, educação e economia, inclusive, desconsiderando a extensa obra científica produzida sobre a temática pela área da educação.

Em termos práticos, essa legislação foi questionada por inúmeros motivos, que vão desde a ilegitimidade da reforma proposta, ao não promover consultas aos movimentos representativos de classe e quando o fez, nas versões iniciais, realizou-a mediante alterações das equipes que compunham as diferentes versões. Além dos impactos promovidos nas políticas de formação de professores, nas contratações de docentes, por meio do reconhecimento do notório saber, possibilitando as subcontratações e desvalorizando as licenciaturas, por fim, na organização política e didático pedagógica dos cursos, com a implementação da BNCC, que além de promover maior ênfase ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, prevê a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, que demonstra a valorização do conhecimento prático/profissional em detrimento da formação geral das áreas do conhecimento ao enfatizar a expressão “suas tecnologias” (SILVA, 2018).

Nesse contexto histórico, reiteramos que as reformas e contrarreformas curriculares voltadas à integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional apresentadas, expressam as tensões existentes no campo do currículo, mas não se restringem a elas porque são produtos e produzem o social. É válido ressaltar que essas alterações vêm sendo construídas, difundidas e implementadas, desde os anos 1990, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), perpassaram os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010); Dilma Roussef (2011-2016), Michel Temer (2016 –2019) perduram e mostram as evidências de fortalecimento da agenda pragmática, na arena de disputas no interior do Estado, durante o Governo Jair Bolsonaro, declaradamente, adepto à agenda neoliberal, ultra conservadora e dependente.

É importante ressaltar que durante os governos Dilma Roussef e Michel Temer houve uma organização de todas as esferas do Estado que contribuíram para a efetivação do *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, em 2016. Somado aos ataques aos direitos sociais, sob o discurso de modernização da economia e da educação, intensificou a organização das frações burguesas dominantes, no âmbito da sociedade civil, materializadas por:

14 grupos econômicos fundadores — denominados mantenedores — do movimento “Todos pela Educação” e das 18 organizações que aparecem

como parceiras. Colocamos “Todos pela Educação” entre aspas, pois a sutil mudança do ideário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “Educação para Todos”, pode ser interpretada como “todos pela educação”, que convém ao mercado e ao capital. Não por acaso, o Movimento Escola “sem” Partido começou em 2004 e o Todos pela Educação, em 2005 — ainda que oficializado em 2006, demonstrou sua força com a deflagração do Plano de Desenvolvimento da Educação decretado pelo MEC com o nome Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094/2007). Também colocamos “sem” partido entre aspas, pois, na verdade, trata-se do partido único do capital, do mercado e do ódio ao pensamento crítico (FRIGOTTO, MOTTA, 2017, p. 366).

Esses grupos contribuíram para a aprovação da tríade de ataque aos direitos sociais, sendo elas: a) Proposta de Emenda Constitucional 55, que institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, com vigência por 20 exercícios financeiros, prevê limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União; sendo que cada um dos limites equivalerá:

I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I - transferências constitucionais; II - créditos extraordinários III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes (BRASIL, 2016).

b) No Projeto de Lei n. 867/2015, que propõe a inclusão do "Programa Escola sem Partido" na LDBN n. 9394/96 e, por fim c) na Medida Provisória n. 746/2016, convertida na Lei n.13.415/2017, que altera a LDBN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A Lei n. 13.415/2017, denominada “Reforma do Ensino Médio”, incide na Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o FUNDEB; nas formas de contratação docente, ao alterar a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943 e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e se constituem em retrocesso para Educação Básica.

Por fim, é por meio da Resolução n. 1, de 05 de janeiro de 2021, que é explicitada objetivamente, por meio do hibridismo conceitual, a dissolução da concepção de educação

integrada, unitária e politécnica empreendida a partir da hegemonia de forças progressistas no contexto dos anos 2000. Três meses mais tarde, por meio do Decreto n. 10.656, de 22 de março de 2021, que regulamenta o FUNDEB, sacramentou a consolidação da Educação Profissional como projeto formativo para a juventude brasileira.

Ao reconhecer a Educação Profissional como integrante da Educação Básica e prever financiamento para o seu desenvolvimento, explicitamente, por meio de parcerias entre instituições públicas e privadas especializadas, o Estado normatizou a transferência de recursos públicos, facilitando, nessa dinâmica, o aprofundamento da precarização do trabalho docente, por meio da contratação de professores mediante o notório saber. E atenuou a oferta integrada do Ensino Médio e da Educação Profissional, central para o EMI, por meio do fortalecimento da modalidade concomitante. Um manifestado retorno à política educacional para a Educação Profissional dos anos 1990. Essa virada de chave se consolidou paulatinamente por meio da revogação de dispositivos jurídicos que regulavam o currículo, a formação docente, o financiamento da educação, e as leis trabalhistas e operam por meio da desconstrução dos sentidos, caracterizado pelo hibridismo conceitual que fornece a um mesmo

termo significado distinto do conceito que o originou, mas mobilizando a mesma expressão discursiva. A integração a que se refere a educação politécnica e a integração da das competências pertencem a sistemas teórico conceituais diametralmente opostos e sequer articuláveis. Na elaboração de um currículo, as adesões a cada uma das perspectivas são excludentes (PELISSARI, 2021, p. 10).

O entrelaçamento do trabalho e da educação ao longo do século XXI são traduzidos nas disputas em torno do currículo e expressam a racionalidade hegemônica. Essas relações tornam-se evidentes no “movimento de regulamentação de todos os níveis e modalidades educacionais na forma das DCN”, e vem sendo vivenciadas desde a gênese da história da Educação Profissional.

Essas articulações são permanentes no interior do estado e demonstram a historicidade das relações, seu antagonismos e contradições que materializam-se em torno da política educacional, uma vez que por meio delas se “conformam e refinam” podem “reproduzir ou transformar” (CURY, 1986), convergindo com o mesmo movimento em escala internacional, o que mantém a política curricular como estratégica para a conformação “ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea”, tendo em vista os seus efeitos legais e a capacidade de ramificar e operacionalizar suas normatizações no país (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 19).

Não obstante, e considerando o papel da educação em questionar a dominação e fazer-se obstáculo à coesão social, e tendo como parâmetro a compreensão do caráter contraditório das disputas em torno do acesso ao saber e de como ele é mediado pelas relações de produção, intencionamos na seção seguinte investigar, no texto dos documentos reguladores, como se dá o movimento em curso pela defesa da integração curricular no EMI, e, especialmente, a ocorrida nas instituições educativas que compõem a RFEPCT, em especial os IFS.

### 4.3 Contradições internas da Proposta Curricular para o Ensino Médio Integrado

A breve reconstrução do percurso histórico acerca das tensões em torno da integração curricular demonstra que esta permanecerá objeto de disputas sintonizada com os movimentos de reestruturação política e econômica no país e com o processo de reestruturação do capital, ao longo dos séculos XX e XXI, que se materializaram, em linhas gerais, em três LDBN, sendo elas: n. 5.692/1971, n. 7.044/1982 e na lei n. 9.394/1996. Na primeira, houve uma proposição de integração curricular do Ensino Médio à Educação Profissional em resposta ao processo de industrialização brasileiro. Na segunda, observa-se o “apartheid da Educação Profissional ao Ensino Médio” e no Decreto n. 2.208/1997 (BENFATTI, 2011, p. 43). E na terceira, retoma-se à tentativa de integração curricular responsivas aos movimentos de reestruturação produtiva empreendidos ao longo do século XXI.

A Lei n. 11.892/2008 consolidou, no Brasil, a RFEPCT como uma das iniciativas de universalização da Educação Profissional mais robustas até o presente momento, ao prever a oferta da “Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008b).

E estabelece como objetivo “ministrar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; ” (grifo da autora), devendo garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender ao público do Ensino Médio e da EJA. (BRASIL, 2008b).

Trata-se da definição de uma política curricular, no século XXI, com abrangência e a potência da interiorização da matrícula na EPT, de jovens e adultos nos vinte e sete estados brasileiros. A proposta do EMI, no âmbito dos IFS, configurou-se, conforme Bremer, como

expressão de uma concepção educacional contra-hegemônica<sup>69</sup> subsidiada nos elementos constituintes da educação politécnica e da escola unitária que objetivam a formação omnilateral dos sujeitos (BREMER, 2014, p. 2).

Azevedo (2017) esclarece que a formação omnilateral determinada pelo pensamento pedagógico socialista, intenciona consolidar a classe contra-hegemônica para superar o capitalismo. E tem na politécnia o mecanismo pelo qual se possibilita o domínio científico, cultural, formativo e ético, no qual o trabalhador pode vir a ser capaz de superar a divisão do trabalho intelectual e manual, bem como apropriar-se técnica e cientificamente dos processos de produção (AZEVEDO, 2017, p. 32).

A formação omnilateral, para Azevedo (2017) relaciona-se com a “tomada de consciência das pessoas, em geral, e dos trabalhadores, em específico, sobre a situação do duplo aspecto do trabalho no capitalismo e, conseqüentemente, do duplo aspecto de todos os complexos sociais que dele derivam, inclusive da educação”. Além de compreender “todas as dimensões do ser humano para alcançar o desenvolvimento integral do trabalhador” (AZEVEDO, 2017, p. 29).

Não obstante, a educação atual é determinada pela divisão social do trabalho, que surgiu com a apropriação da propriedade privada. Há uma relação do trabalho e da educação na mediação dos “processos de produção e reprodução dos indivíduos enquanto seres sociais”, uma vez que é também no processo educativo que se dá a aprendizagem dos processos sociais e que “todo trabalho, para ser realizado, requer uma aprendizagem” (AZEVEDO, 2017, p. 17). No sistema capitalista a educação apresenta um duplo aspecto:

É necessária à sociabilidade humana por meio da qual ocorre um processo de ensino e aprendizagem da cultura, das ciências, das ideologias etc.; ela, porém, manifesta-se conforme o processo produtivo, ou seja, de acordo como se processa o trabalho teremos um tipo de educação. Ora, se no capitalismo predomina o aspecto negativo e alienante do trabalho, também teremos a manifestação desse aspecto na educação. Temos aqui a compreensão do trabalho como princípio educativo, quer dizer, o trabalho sempre requer um tipo de educação, quer seja no seu aspecto positivo, quer seja em seu aspecto negativo (AZEVEDO, 2017, p. 20).

---

<sup>69</sup>Hegemonia, enquanto direção intelectual da sociedade é o momento consensual das relações de dominação. No contexto das relações de exploração, as relações de dominação, especificamente na busca do momento consensual, tornam-se centrais e principais no contexto do avanço do sistema capitalista e impõem-se por toda a parte. Todos os espaços sociais se tornam espaços políticos e (contraditórios) das relações de dominação, isto é, adquirem o caráter de uma política cuja finalidade é bem mais que reprodução das relações de produção do que o lucro imediato ou o crescimento da produção. [...] No contexto do capitalismo monopolista, o papel do Estado se redefiniu, no sentido de ser uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista, que se torna agente econômico no próprio mercado. Especialmente nos assim chamados países subdesenvolvidos (CURY, 1986. p. 55).

Nessa ótica, a política educacional, na lógica do sistema econômico, adequa-se aos determinantes econômicos que visam a exploração da classe trabalhadora e a relação homem e trabalho assume “uma função de sobrevivência, deixando de considerar o trabalho como instrumento de aprendizagem e de realização do homem, para condicioná-lo à lógica da apropriação da força de trabalho do trabalhador pela prestação de serviço” (AZEVEDO, 2017, p. 23). Nessa lógica, o trabalhador é uma mercadoria e relaciona-se a um valor de uso, conceituado pela autora, a partir de Marx (1985) como:

O valor de uso da mercadoria é valor de uso social que corresponde às necessidades materiais e espirituais determinadas historicamente. Portanto, no capitalismo, para se produzir mercadoria, não é suficiente que se produza apenas valor de uso, mas se faz necessário produzir valor de uso para outros, ou seja, valor de uso social para que se possa incentivar o consumo. Sendo assim, o valor de uso da mercadoria se objetiva no consumo e transforma-se no conteúdo material da riqueza no seio da sociedade. Nesse contexto, o produto do trabalho não se restringe apenas à necessidade de quem o produziu. O produto passa a ser útil em geral, perdendo o seu caráter particular e deixando de ter o caráter subjetivo para quem o produziu, ocasionando uma alienação (estranhamento) do trabalhador no processo de produção, bem como em relação ao produto por ele produzido, uma vez que este não lhe pertence, mas sim pertence ao capitalista (AZEVEDO, 2017, p. 26).

A Educação Politécnica, defendida por Marx, seria uma alternativa de superação da formação unilateral nos moldes do capital com vistas à omnilateralidade, o trabalho como princípio educativo um “instrumento de formação para a vida, como fonte de conhecimento e de crítica social das próprias relações de trabalho” (AZEVEDO, 2017, p. 48). No Ensino Médio, a Politecnicia:

Significaria, então, uma especialização como domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de Nível Médio trataria de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007, p. 161). No entanto, o autor destaca que a formação para o trabalho não pode se restringir apenas à experiência prática de transformação da natureza pela mediação do trabalho, e sim ir mais longe, no sentido daquela formação omnilateral posta por Marx e seus seguidores (AZEVEDO, 2017, p. 63).

Em que pese a necessidade da sucinta recontextualização da temática, dada a elevação histórica dos conceitos de escola unitária para Marx e Gramsci, especificamente, após a instituição da RFEPCT, cumpre evidenciar que as tensões pela defesa do EMI enquanto política pública, no Brasil do século XXI, foram tuteladas pelos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos “da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária”, que converge, no campo da prática pedagógica, para implementação da

integração curricular, por meio do currículo integrado, que objetiva a formação integrada, portanto, omnilateral do sujeito, voltado à superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras (RAMOS, 2011, p. 775).

Do ponto de vista do currículo, quando a formação se pretende politécnica e omnilateral, ou seja, que compreenda a realidade viva, é esperado que os limites entre as disciplinas sejam maleáveis e que se fortaleça o trabalho coletivo. Para a autora, a divisão social do trabalho estimula o trabalho considerado alienado, o qual dissimula a essência do trabalho socialmente útil (AZEVEDO, 2017, p. 45). Pristak (2018) discorre que o “problema sobre o trabalho na escola não pode ser colocado separadamente das finalidades gerais da educação” (PISTRAK, 2018). Para o autor o trabalho deve se basear:

Na perspectiva geral de nossa atualidade, o trabalho socialmente consciente, na base do qual se forja inevitavelmente uma determinada compreensão da realidade atual, isto é, o trabalho que introduz a criança desde o início no trabalho socialmente necessário na atividade das pessoas [...] uma participação séria no trabalho social, participação socialmente consciente e que desperta uma série de impulsos internos, uma série de emoções de tal ordem que transformam o ensino desapaixonado na escola em algo distinto, bonito cheio de energia, entusiasmo e ímpeto revolucionário e que forja um método de abordagem para a vida, com convicção e uma visão de mundo (PISTRAK, 2018, p. 147).

Azevedo (2017) aponta a importância do trabalho como princípio educativo, atrelado à concepção da formação omnilateral dos trabalhadores, conduzido com finalidade emancipatória na qual “o homem, consciente dos problemas do seu tempo e do seu mundo, compreende os fenômenos relacionados ao modo de produção capitalista e é capaz de contribuir para a transformação social voltada para uma sociedade mais justa e igualitária” (AZEVEDO, 2017, p. 17).

No sistema capitalista, e a partir da lógica liberal na educação, “o que tem se pulverizado é a polivalência, isto é, o sujeito capaz de aplicar novas tecnologias para atender a qualidade da produção e realizar tarefas diferentes; porém, jamais para atender a uma formação omnilateral” (AZEVEDO, 2017, p. 65), revelando o seu sentido negativo. Do trabalho é exigido um conhecimento diversificado, o domínio da tecnologia sem que se compreenda os determinantes de sua exploração (AZEVEDO, 2017, p. 64). Nessa perspectiva, a autora revela:

Estas diferentes concepções de integração ou de propostas de “unificação escolar”, que emergem dos interesses antagônicos entre o capital e o trabalho, apontam para a existência de duas distintas acepções de integração: uma inspirada no ideário liberal/burguês e outra de inspiração socialista/proletária; ambas, ao longo da história, buscam a construção e a

consolidação da hegemonia das suas respectivas classes (AZEVEDO, 2017, p. 65).

Sendo assim, o currículo se constitui em expressão das manifestações culturais, políticas e econômicas que o circundam, não é um elemento neutro porque resulta de muitas relações: “é, portanto, um produto político e, quando os agentes que fazem parte desse quadro compreendem essa dimensão, tornam-se capazes de identificar suas contingências e os elementos que prevalecem na sua identidade” (AZEVEDO, 2017, p. 73).

A despeito das disputas apresentadas no campo da política curricular, o desafio imposto aos Institutos Federais está em construir, no contexto da prática, um projeto político de formação omnilateral, e no campo pedagógico, um currículo integrado, tendo como parâmetro o modo como se organiza a sociedade capitalista e os pressupostos epistemológicos que constituem a produção do conhecimento. Constituindo-se, *a priori*, em uma política educacional de objetivos e finalidades quase intransponíveis, se partimos do pressuposto que um sistema de ensino que contribuirá “efetivamente para o desenvolvimento pleno do homem só poderá emergir com a mudança das condições econômicas e sociais” (JACOMINI, 2013, p. 145).

Por outro lado, consideradas as contradições internas do sistema capitalista, “é importante ter um sistema de ensino que contribua para que as mudanças sociais ocorram” (JACOMINI, 2013, p. 145). Tendo isso em vista, Azevedo (2017) observa que na política educacional do EMI há “uma inconstância, no seu aspecto ideológico, por tentar atender a dois interesses: uma educação na perspectiva mais humanista, pautada nos princípios da omnilateralidade; e, ao mesmo tempo, pautada nos princípios do capital” (AZEVEDO, 2017, p. 75).

Soares (1999, p. 79) acrescenta que os conflitos que marcam as relações sociais no capitalismo não possibilitaram nem possibilitam a organização de uma escola única. E aponta que a dualidade da escola, numa sociedade dividida em classes, é estrutural. Os grupos dominantes têm reformado a educação, querendo dar-lhe uma aparência “única”. Como essa dualidade expressa a divisão entre a formação de dirigentes e de dirigidos, no âmbito da organização da escola, ela não pode ser resolvida por iniciativa da burguesia (SOARES, 1999, p. 79).

Por outro lado, Rocha (2017), a partir dos conceitos de dualismo estrutural e reestruturação produtiva, analisa as reformas ocorridas no campo educacional e argumenta que a política educacional que propõe o EMI se apropria do conceito da politécnica de maneira problemática quando considerada a sua historicidade, no entanto, não desconsidera a

pertinência da discussão em função dos diversos debates em torno dessa política. O autor indica que:

Marx propunha este modelo de instrução politécnico especificamente para a classe operária e jamais pensou como um modelo para a sociedade em geral. Na sequência, contextualiza que na época a escola tradicional humanista era hegemônica e com isso Marx vê vantagens em apensar a educação tecnológica ou politécnica de modo a ampliar em dimensões que toquem no desiderato produtivo indispensável no processo de emancipação. Entretanto, o que precisa ficar cristalino é que em nenhum momento Marx dispensou o ensino geral, apenas instou o tecnológico ou politécnico na tríade composta pela Educação intelectual, físico-corpórea e tecnológica ou politécnica, tão pouco o conceito politécnico representou qualquer movimento de subsunção das demais dimensões (ROCHA, 2017, p. 65).

Este autor indica a inviabilidade de “cotejar o conceito de politecnicidade desde que o pesquisador não observe a elevação histórica que carrega o conceito unitário enquanto capacidade de superação ao dualismo, contanto que intente a absorção da formação humanística no corpus teórico da politecnização” (ROCHA, 2017, p. 65), além de reforçar que Gramsci pensava a politecnicidade no sentido da formação de dirigentes. Sobre esse movimento:

Contexto tendencial em que Marx aloca o conceito para a instrução pública é inversamente proporcional ao de Gramsci. Na época de Marx a escola clássica de cultura humanística era hegemônica em detrimento das questões que evocam o mundo produtivo, pois era voltada inteiramente para a formação das elites. [...] Gramsci já percebia a virada educativa ao encontro da valorização do tecnicismo e do pragmatismo como fenômeno mundial em detrimento da formação humana. Nesta, o autor remonta; inclusive, o interesse das classes nobres considerando os estudos clássicos uma perda de tempo, tal qual o dilema que vivenciamos hoje (ROCHA, 2017, p. 185).

Formação que se propõe a romper, na contemporaneidade, com a fragmentação curricular dos projetos educativos dos cursos de EMI, sobretudo no campo da formação geral. Nesse sentido, Ramos (2011) compreende o currículo como “uma relação entre partes e totalidade [...]” (RAMOS, 2011, p. 776) e o processo de ensino-aprendizagem deve promover a apreensão dos conhecimentos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta.

Essa perspectiva de análise do currículo demanda a integração das dimensões de trabalho, ciência e cultura por constituírem inerentes à vida humana. E por fim, revela que “as dificuldades de se implantar uma proposta contra-hegemônica não são somente de ordem conceitual, mas uma expressão da capacidade da classe dirigente em manter seus princípios vigorando no senso comum da sociedade” (RAMOS, 2011, p. 776).

Nessa dinâmica, o desafio da RFEPCT, por meio dos IFECT, está na oferta do Ensino Médio Integrado aos jovens brasileiros que expressa e concatena em seu currículo discursos sociais diversos, por meio tensões ora explícitas, ora implícitas, conscientes e inconscientes que por meio da integração curricular acomodaram posicionamentos políticos e pedagógicos antagônicos, os quais disputam permanentemente um projeto de formação de uma mesma categoria social, a juventude.

## 5 O CURRÍCULO EXPRESSO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: NOTAS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Daí que a palavra só valha o que vale o silêncio do ato. Há, também, o silêncio. O silêncio é, por definição, o que não se ouve. O silêncio escuta, examina, observa, pesa e analisa. O silêncio é fecundo. O silêncio é a terra negra e fértil, os húmus do ser, a melodia calada sob a luz solar. Caem sobre ele as palavras (SARAMAGO, 1968).

Neste capítulo apresentamos como a integração curricular está expressa nos Projetos Pedagógicos de Cursos do Ensino Médio Integrado, do eixo de Informação e Comunicação, ofertados no IFMS, e seus desdobramentos na prática docente, identificados por meio da análise dos discursos dos docentes. E entremeado ao contexto teórico e político mais amplo acerca da integração curricular, está o exercício profissional da pesquisadora enquanto pedagoga especialista que atua junto à formação docente e na orientação do processo de reestruturação contínua dos Projetos Pedagógicos de Curso de curso no IFMS, fator impulsionador do interesse pela temática da integração curricular do Ensino Médio Integrado.

O currículo escolar, nesta pesquisa, é apreendido como um instrumento ou artefato complexo que manifesta “uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores” (SACRISTÁN, 2017, p. 13).

O Projeto Pedagógico de Curso é entendido como aquele que “comporta desde a política curricular oficial, os documentos prescritos, a atuação dos educadores, as atividades educativas planejadas, entre outras práticas” (SANTOS, 2021, p. 36) e, por esta razão, nos permite buscar por indicativos de como a integração curricular se manifesta no contexto da prática educativa, no Ensino Médio Integrado, desenvolvido no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Em síntese, o Projeto Político Pedagógico concretiza o desenho curricular de determinado curso.

Nesse sentido, compreender a configuração do desenho curricular, ou seja, o currículo oficial, é a tentativa de entender como se materializa o currículo na prática ou, de acordo com Sacristán (2017, p. 21), é a forma pela qual visualizamos a “partitura” que dará o ritmo e o tom da prática pedagógica. Como dito até o presente momento, esse desenho curricular não é linear, homogêneo e imparcial, porque é uma construção humana histórica. Desdobra-se em

perspectivas teóricas, conceituais e metodológicas em disputa que evidenciam a (s) concepção (ões) de formação da juventude existentes no EMI/IFMS. Essas concepções acerca da integração curricular podem ser captadas a partir da análise das finalidades e/ou princípios propostos; ou de como se constituem a articulação da formação geral e formação profissional; ou de como se normatiza o manejo didático-metodológico dos conhecimentos.

Já a organização didático-pedagógica trata do detalhamento dos procedimentos operacionais da prática pedagógica, verificados pelas orientações didáticas e administrativas que delimitam os contornos internos do desenho curricular e revelam, em analogia à partitura, “os sons” da prática educativa. Esses contornos são notados a partir de como se organiza a matriz curricular; os tempos e espaços curriculares; os indicativos didático-metodológicos de organização do processo de ensino, de articulação dos conteúdos, de avaliação e recuperação da aprendizagem, como são tratadas as questões de acesso, permanência e êxito, e a inclusão estudantil.

A partir da apreensão do conceito de formação humana integral e da observação da forma como se organiza didática e pedagogicamente o currículo, ressaltamos o projeto pedagógico de curso como partitura da prática e seu papel na demonstração do desenho curricular. Esses conceitos visam facilitar a apreciação de como se desenvolve a integração curricular. E, embora estejam explicitados separadamente para fins de metodologia analítica da pesquisa, no campo da prática pedagógica, instituem-se imbricados entre si.

É importante esclarecer que, para análise do conteúdo dos PPCs e dos discursos elegidos na pesquisa, não perdemos de vista os fundamentos da educação integral, na perspectiva politécnica e omnilateral, declarados como pressupostos do EMI, nos Institutos Federais.

No contexto da criação dos IFs, em meados dos anos 2000, esteve fortalecida a disputa pela consolidação de uma racionalidade educativa voltada à formação humana integral<sup>70</sup> dos jovens, que preconizava o atendimento de suas demandas, a promoção da liberdade, emancipação e valorização da existência humana, em detrimento de uma formação educativa pragmática responsiva ao mercado de trabalho.

Apesar de os IFS se constituírem em instituições educativas especializadas em Educação Profissional e tecnológica voltadas à profissionalização, é importante ressaltar que essa formação, embora pressuponha que o foco dos processos educacionais estruturados na

---

<sup>70</sup> Corrêa nos auxilia a compreender esse conceito ao tratar do tema do fundamento da formação educativa escolar que ultrapassa a ideia de transmissão dos conhecimentos formais pela escola, mas que “se dá através do processo de aquisição do conhecimento, por meio das relações sociais e materiais” em que são adquiridos (CORREA, 2012, p. 130).

modalidade da Educação Profissional seja a formação para a participação na vida produtiva, no EMI.

Essa participação pode se dar em diferentes formas: na acomodação para a reprodução da estrutura vigente ou na ação para sua transformação. As opções educativas, científicas e tecnológicas jamais são neutras, o que impõe aos IF o debate sobre que sociedade queremos e que tipo de formação profissional pode colaborar para sua materialização (SILVA; PACHECO, 2021, p. 4).

É nessa perspectiva que se deu a busca pela identificação de como os PPCs do EMI/IFMS expressam a integração curricular e como ela se relaciona à perspectiva da formação humana integral, tendo como parâmetros tanto a admissão da profissionalização, ou seja, o trabalho como princípio educativo, quanto a integração da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia, por meio da pesquisa como princípio pedagógico; como elementos fundamentais para a promoção de percursos formativos que se subsidiam em uma concepção emancipatória de classe e, por conseguinte, na transformação mais estrutural da sociedade brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2005; p. 1090).

Nos auxiliam nas análises, as contribuições de autores como Bakunin (1979), Robin (1903) e Ferrer Guardia (1859-1909), que ao demarcarem o conceito da formação humana integral ilustram a historicidade das disputas entre racionalidades educativas existentes, bem como permitem observar a sua permanência, ao longo dos séculos, em recorrentes embates em torno da significação da função da escola, especialmente na Educação Profissional, com base no que se concebe acerca do trabalho e do trabalhador.

Evidentemente que, com o avanço do capitalismo e do neoliberalismo em todos os continentes, as barreiras persistem para as propostas de formação humana integral, de base anarquistas, transformarem-se em projeto formativo para a educação básica das massas no século XXI. Elas podem ser notadas nas contestações demonstradas nas inúmeras “reformas curriculares” sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional, que acirraram-se, no Brasil, a partir de 2016, com os embates em torno das discussões que circundam a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, traduzindo-se em disputas em torno dos binômios: formação manual/formação intelectual; formação dual/ formação unitária; teoria/prática; formação propedêutica/formação profissional, formação escolar/formação domiciliar; entre outros.

Daí fica demonstrada a imprescindibilidade dos profissionais da educação em compreender o seu papel na demarcação dos significados e sentidos, no que tange aos princípios que regerão a formação da juventude, tendo como parâmetro de enfrentamento a

defesa do Ensino Médio Integrado, desenvolvido nos IFS, como alternativa didático-pedagógica para a formação humana integral.

### **5.1 Reestruturação curricular: a perspectiva docente sobre o desenho curricular do EMI/IFMS**

Nesta seção identificamos como se desenvolveu o processo de reestruturação curricular na perspectiva da integração curricular no IFMS, a partir dos textos obtidos a partir do *Google Forms* e discursos docentes sintetizados a partir das rodas de conversa realizadas em 2021. É evidente que os textos e discursos, embora não expressem a totalidade das ações pedagógicas desenvolvidas no interior de uma instituição escolar, são representativos sobre como os professores manejam a política e a transformam em prática profissional e, portanto, educacional. Posto isto, questionamos como se deu a participação docente na reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso do eixo de informação e comunicação, publicados em 2019.

A partir do questionário aplicado aos docentes, foi possível caracterizar o perfil do corpo docente do IFMS, do eixo de informação e comunicação, dos cursos de Ensino Médio Integrado. No que diz respeito à faixa etária, identificou-se a concentração de docentes com idade entre 30 e 40 anos; quanto à titulação, área de atuação e núcleos curriculares de regência, observamos que os docentes da amostra têm formação inicial em nível de graduação e atuam nas áreas de: Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Engenharia Civil, Física, Filosofia, Letras, Matemática e Pedagogia. Sendo que, 50% dos entrevistados possuem doutorado, 33% possuem mestrado e 17% especialização. E 50% dos professores lecionam em unidades curriculares do Núcleo Básico, 41,7% no Núcleo Técnico e 8,3% no Núcleo Articulador. No quesito tempo de experiência em docência no Ensino Médio Integrado, identificamos que, do total de docentes, 41,7% atuam no Ensino Médio Integrado entre 1 e 4 anos; 33,3 %, entre 5 e 9 anos e 25%, entre 10 e 14 anos.

Esses dados revelam que a amostra selecionada contempla docentes das diversas áreas do conhecimento, com distintos graus de titulação, que representam os três núcleos curriculares ofertados no EMI/IFMS. A representatividade dos *campi* no questionário se deu da seguinte forma: participação de 1 docente representante dos *campi* Campo Grande, Corumbá, Coxim, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas, perfazendo 8 docentes; e 2 docentes do *campus* Aquidauana e 2 docentes do *campus* Dourados, totalizando 12 participantes. Observamos também que 58,3% dos entrevistados atuam nesta etapa e

modalidade de ensino há mais de 5 anos, o que, no contexto do IFMS, significa dizer que representam o grupo docente com mais tempo de serviço na instituição, tendo em vista a criação do IFMS ter sido efetivada em 2010.

No que tange ao conhecimento e ao uso pelos docentes do IFMS da Política Curricular Nacional, que incide sobre o Médio Integrado, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio vigente, 58,3% relatam usá-las, pontualmente, quando há indução pela instituição; 16,7% não conhecem e/ou consultam; 16,7% conhecem e/ou consultam regularmente sempre ao elaborar um Plano de Ensino, Pesquisa e/ou Extensão; e 8,3% consultam, esporadicamente, quando há dúvidas sobre itens que estão contidos nestes documentos, sinalizando que 83,3% da amostra relatam terem tido contato alguma vez com a política curricular nacional para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Quanto ao Projeto Pedagógico do Curso, 91,7% dos professores declaram utilizá-lo com regularidade, especialmente no momento de elaboração dos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Os dados evidenciam que 83,3% dos docentes da amostra já tiveram algum contato com os dispositivos legais nacionais que circunscrevem a prática docente no âmbito do Ensino Médio Integrado, sendo que esse percentual aumenta em, aproximadamente, 8% quando relacionado ao Projeto Pedagógico de Curso.

Quando questionados sobre como se deu a participação nos processos de elaboração ou reestruturação curricular, posterior ao movimento de criação do curso, segundo dados obtidos na roda de conversa, identificamos que ela ocorre conforme o art. 4º das Diretrizes para Criação, Alteração e Extinção dos Cursos Técnicos no IFMS, que normatiza que o PPC de um curso deve ser construído de forma coletiva. Nessa lógica, consoante aos dados obtidos em roda de conversa, verificamos o entendimento unânime do grupo de docentes participantes da pesquisa de que,

por ser construção coletiva, a participação docente é indispensável. A construção das ementas e bibliografias que devem compor a matriz curricular depende, fundamentalmente, da participação docente. No caso dos Cursos Técnicos Integrados, a viabilidade da integração depende muito de diálogo entre os docentes das diversas áreas. [...] essa preocupação da instituição de promover espaços de diálogos entre os docentes das diversas áreas, especialmente entre os núcleos específico e comum, a fim de construir as condições de possibilidades da integração, que é a proposta dos Cursos Técnicos Integrados (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

De acordo com as reflexões obtidas em roda de conversa (2021), observamos que esses processos são normatizados pelas Diretrizes de Criação, Alteração e Extinção dos

Cursos Técnicos, instituídas pela Resolução n. 061, de 28 de julho de 2017 do IFMS e que cada *campi* do IFMS têm autonomia para criar suas comissões locais de elaboração de PPC. Essas diretrizes apresentam, dentre outras premissas para oferta do curso, a necessidade de realização do estudo do arranjo produtivo local e sua região de abrangência, para cada *campi*, voltadas a subsidiar as comissões locais com a sistematização dos “dados, informações e procedimentos institucionais, disponibilizando-os na forma de conhecimento estratégico, de modo a identificar oportunidades para fomento do ensino, pesquisa e extensão” (IFMS, 2017a, p. 47) e visam garantir a missão dos IFs, especialmente no que tange à interiorização da Educação e ao desenvolvimento regional e, por conseguinte, nacional. Esse compromisso político-pedagógico é asseverado por Silva e Pacheco (2021, p. 9), que apontam a territorialidade como

Um dos aspectos fundamentais da expansão da Rede Federal. Como dito em outros momentos, a crença no papel estratégico da Educação Profissional e tecnológica para o desenvolvimento nacional está na base das políticas federais de EPT implementadas no período. Em relação às instituições federais, assume-se que é por meio da ação em nível local e regional que se pode produzir, como rede, impacto no cenário nacional (SILVA, PACHECO, 2021, p. 9).

No entanto, as reflexões extraídas da roda de conversa (2021) sinalizam que pesquisas específicas sobre a economia e as demandas locais que subsidiam a decisão da abertura de cursos começaram a ser realizadas, efetivamente, pela instituição a partir de 2020, por meio da consolidação da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI), que passou a atuar no desenvolvimento de atribuições previstas em regimento geral do IFMS<sup>71</sup>, como, por exemplo, a publicação dos estudos de viabilidade para oferta de cursos (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Isto posto, verificamos que os movimentos de elaboração dos PPCs de um novo curso até então, em regra, são operados por servidores dos *campi*, que, por meio de portarias de designação emitidas pelos diretores gerais de cada unidade administrativa, criam a comissão de elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos. Essas comissões, usualmente, são constituídas por servidores com *expertise* na área de oferta dos cursos (docentes), na área pedagógica (Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais) e de apoio ao ensino (Bibliotecários), os quais podem indiretamente deter interesse em sua oferta, especialmente porque, dentre outros fatores, veicula-se institucionalmente que o financiamento educacional

---

<sup>71</sup>De acordo com Regimento Geral IFMS (2017), é competência da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, dentre outras, promover e subsidiar o planejamento estratégico organizacional, possibilitando organizar os ativos tangíveis e intangíveis em prol do atendimento das demandas sociais e da implementação das políticas públicas definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional. (IFMS, 2017, p.45)

está diretamente vinculado à elevação das matrículas, decorrente da oferta de novas vagas e/ou novos cursos (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Os docentes do IFMS, eixo de informação e comunicação, dos cursos de EMI relatam que a participação docente na reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso, concluída em 2019, foi propiciada pela instituição, especialmente por meio de comissões, dos Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos técnicos– NDEs ou da participação indireta, a partir da indução pelas comissões em discussões pontuais. Essa assertiva é ratificada nos relatos que evidenciam que “até mesmo por ter formação na área técnica dos cursos nos quais atuo, sempre participei dos NDEs de cursos e participei ativamente da construção dos PPCs”, sendo essas oportunidades garantidas por meio de portarias institucionais. Nas rodas de conversa, identificamos haver uma diferenciação entre os processos de abertura, atualização e a reestruturação de PPC, “quando se trata de cursos novos, a comissão responsável deve organizar ações que incluam todos os docentes e técnicos envolvidos no curso. Quando se trata de cursos existentes, o NDE dos cursos técnicos é responsável por realizar a condução do processo” (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

A atualização dos PPCs não demanda pareceres dos núcleos docentes estruturantes e/ou colegiados porque relacionam-se a alterações na forma que não alteram a essência do conteúdo, tais como: correções textuais, alteração da posição de determinada unidade curricular, etc. Já a reestruturação curricular desencadeia alterações de grande impacto, que precisam de deliberações colegiadas e incidem diretamente na matriz curricular, na carga horária, no orçamento, na infraestrutura e/ou visam atender dispositivos legais. Nessa pesquisa, debruçamo-nos sobre a participação na reestruturação curricular. Observamos que ela se desenvolve por meio de reuniões por áreas, convocação para reuniões coletivas ou a partir do envio de e-mails convidando para participação de comissões (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021). Nos encontros em que foram promovidas as rodas de conversa, observamos que:

Os docentes são chamados a participar da comissão para discussão e atualização, a qual irá operacionalizar o processo. Essa comissão, pontualmente, leva aos demais docentes as discussões para tratar de pontos específicos do projeto. De forma mais ampla, todas as ementas são analisadas e discutidas pelos docentes de suas respectivas áreas (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Quanto ao PPC, identificamos que “para a construção dos atuais, foram realizadas diversas reuniões, gerais e por áreas, para definir ementa, carga horária por unidade curricular, conceito mínimo para aprovação, modelo de curso (semestral/anual), entre outros critérios” e

que algumas contribuições ao processo de reestruturação curricular da área da unidade curricular em que leciona

Depende muito dos professores, mas uma coisa que eu quero comentar é que no PPC antigo do curso técnico, a gente via muito isso, eu vou dar exemplo de matemática com a informática, às vezes o estudante vê matrizes lá no terceiro semestre, mas ele precisava lá no primeiro quando ele mexia com parte técnica. E quando teve aquela reestruturação e chamaram os docentes para fazer, a gente olhou muito isso, estou falando pela equipe de matemática, o que que a gente gostaria que em conversa com os professores que são da técnica, é o que que eles usam em tais e tais disciplinas ali, que a gente pode mudar a posição, então nisso, eu acho que até ajudou para a interdisciplinaridade depois, que é o PPC atual (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Os docentes descreveram, também, que a participação nos processos de reestruturação curricular se desenvolveu por meio das atividades desempenhadas pelos conselhos pedagógicos, comissões de permanência e êxito e colegiados institucionais. Outros espaços também podem ser encontrados, tais como na atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e Plano de Ações Estratégicas - PAE. Registram que, em algumas elaborações de PPC, no passado, dentro do IFMS, “particularmente a direção geral ou a coordenação de curso solicita voluntários na participação das comissões, solicitações que foram sempre atendidas pelos docentes do curso” (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Nos encontros para promoção das rodas de conversa, observamos resistências de parte do corpo docente às formas de condução do processo, ao ponderarem “que, embora tenha havido incentivo à participação dos docentes no processo de reestruturação curricular para o EMI, ela se deu de uma forma muito tímida” (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021) e exemplificam que:

A participação dos docentes (falo especificamente sobre minha participação) se restringiu apenas no assunto relativo à carga horária das disciplinas que leciono e suas respectivas ementas. Não tive participação na elaboração ou análise do restante do documento. E depois, o que considero mais grave, não tivemos tempo para estudar o documento, nem de nos preparar para o tema. Nos passaram que era necessária uma revisão da ementa da disciplina, e nos deram um prazo (prazo curto) para discutir com nossos "pares". Não ocorreu um trabalho de discussão mais profundo referente ao PPC (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

A respeito dessa análise crítica à participação do processo de reestruturação curricular, que culminou na publicação dos Projetos Políticos Pedagógicos do EMI analisados, o grupo complementou ter participado:

De duas reuniões a respeito da discussão das ementas relacionadas à área em que atuo, no entanto, para finalizarem o que deveria ou não ser incluído e

modificado, não houve uma outra consulta com os professores da área. Como a matriz curricular sofreu modificações, só nos foi passado o comparativo entre as duas ementas para verificar a questão sobre porcentagem de compatibilidade entre elas (creio que para atender questões sobre dependências de alunos de anos anteriores à nova aprovação do PPC) (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Constatamos, a partir desses encontros, que há fomento à participação nos processos de construção curricular no EMI/IFMS, no entanto ela é delimitada pelas questões de temporalidade, de ausência de aprofundamento do debate acerca dos princípios que orientam a integração curricular na perspectiva da formação humana integral e com preponderância de indicativos de integração dentro de uma mesma unidade curricular, com declarada dificuldade institucional em extrapolar as práticas educativas entre as diversas unidades curriculares, revelando indícios de uma construção parcelar da integração curricular e mais voltada ao debate procedimental (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Identificadas as formas como a instituição conduziu a reestruturação curricular do EMI/IFMS e observadas as críticas do corpo do docente da amostra a este processo, buscamos identificar como os docentes entrevistados analisam as próprias contribuições à consolidação da integração curricular nesse movimento de reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso e os registros desses encontros revelam que há a responsabilização individual por:

Analisar, revisar e levar para discussão da comissão a justificativa, as características socioeconômicas do estado de MS e município, a demanda para qualificação profissional, forma de ingresso, a fundamentação geral dos regulamentos, a estrutura dos projetos integradores e das certificações. Como docente, realizei a revisão das ementas das disciplinas que ministrei recentemente para levar a discussão aos demais docentes da área. Também fui responsável por realizar a conformidade final da formatação do material (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Essas afirmativas ratificam a observação de que o estudo do arranjo produtivo local e sua região de abrangência para cada *campi* é realizado por profissionais da comissão de elaboração dos projetos pedagógicos, ainda que as diretrizes para criação, alteração e extinção dos cursos técnicos no IFMS normatizem que o estudo deva preceder a elaboração do PPC e seja desenvolvido pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.

Nessa dinâmica, muitas vezes, os cursos criados e/ou reestruturados desenvolveram-se em meio à escassez de tempo e/ou de competência técnica dos integrantes dessas comissões para “processar dados dos ambientes interno e externo à organização e de seu macroambiente, nos níveis estratégicos”<sup>72</sup> (IFMS, 2017, p. 49), impedindo que esses dados se constituíssem

<sup>72</sup>De acordo com as Diretrizes de Criação, Alteração e Extinção dos Cursos Técnicos, a abertura de cursos deveria ser precedida de parecer fundamentado, minimamente, na análise: a) **Dos arranjos produtivos, as características mercadológicas locais, além dos dados estatísticos locais e da região de atuação do**

em insumos institucionais para tomada de decisão adequados à demanda de desenvolvimento local.

Nesse sentido, os estudos preliminares de viabilidade de oferta sinalizam uma tendência ao condicionamento pela demanda institucional por ampliação do orçamento e pela pressão para aumento das matrículas, em detrimento de se estabelecer um “vínculo dialógico e ativo no que diz respeito às realidades de exclusão e demais problemas sociais dos territórios em que se encontram” (SILVA; PACHECO, 2021, p. 2).

O movimento interno de disputa pela abertura ou não de determinado curso, que incide sobre a identidade dos Institutos Federais e do IFMS, em particular, é também captado nas recorrentes tentativas de reelaboração da concepção de educação na política curricular nacional, especialmente na etapa do Ensino Médio Integrado, desde os anos 1990, e que são usualmente denominadas de reformas. Sacristán (2017) assinala que, na maioria dos casos, elas ocorrem “para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio” (SACRISTÁN, 2017, p. 18).

Importa-nos essa breve explicação porque nesses espaços de disputas marcados por eventuais debates administrativos e pedagógicos, que antecedem as discussões de cunho didático-metodológico, criam-se distorções de variadas naturezas e, a partir deles, dão-se os primeiros embates, tensionamentos e negociações entre diferenças que incidirão no desenho curricular no contexto do Ensino Médio Integrado.

Sobre a autoavaliação da participação docente no processo de construção curricular, os dados das pesquisas revelam que ela ocorre de formas distintas em cada *campi*, pois acontecem por meio de sugestões de alterações ao PPC em reuniões coletivas de professores da mesma área, alterações na ementa das unidades curriculares em que atua ou enquanto membro do NDE, espaço no qual não são relatadas dificuldades, “dado que as demandas foram relacionadas com as disciplinas de formação técnica e se relacionam a elencar conteúdos que fizessem sentido à formação e propiciem a formação técnica adequada à área de atuação do egresso” (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

---

*campus*; b) Da disponibilidade/previsão de docentes e técnico-administrativos para atender o curso, desde seu início até sua conclusão; c) Da disponibilidade/previsão de instalações físicas (salas de aula, laboratórios, biblioteca, rede de internet, e outros) e equipamentos suficientes para a realização das atividades do curso, desde seu início até sua conclusão, considerando-se o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, as diretrizes curriculares e demais legislações pertinentes; d) Da previsão orçamentária para atender às demandas do curso; e) **Da rede de empresas que poderiam receber os estagiários e egressos do curso, caso necessário**; f) Da viabilidade de atendimento aos requisitos legais, de acordo com a especificidade do curso (IFMS, 2016, p. 8).

Há relatos de que o ambiente entre os professores sempre é cordial e colaborativo, o que facilita o andamento das comissões, ao mesmo tempo em que, durante as reflexões, há indicativos de conflitos em função do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e as racionalidades que os gravitam. Essas constatações estão expressas nas menções sobre a participação nesse processo ocorrer por meio do preenchimento de “uma planilha sugerindo a melhoria da distribuição das matérias entre os semestres do curso de nível técnico”, e a percepção de que “não houve uma discussão entre todos para definir efetivamente a reformulação dos projetos pedagógicos”. Por fim, há relatos dos docentes mais novos na instituição, participantes da pesquisa, em não se sentirem à vontade para colaborar, uma vez que os Grupos de Trabalho (GTs) já estavam criados (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Os excertos analisados demonstram que o processo de reestruturação curricular no EMI/IFMS ocorreu de maneiras distintas entre os *campi* e entre as unidades curriculares, indicando que há diferenças de atuação docente a depender do papel que desempenha nesse processo e o tempo de atuação na instituição: se atua como representante da unidade curricular no NDE; como membro das comissões de reestruturação curricular que representa determinada área do conhecimento ou curso; como docente que contribui em reuniões de área, com indicações pontuais acerca da ementa, etc. Observa-se ainda a coexistência de espaços individuais e coletivos de interação, no movimento de construção curricular (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Os trechos obtidos nos discursos sobre a prática da produção curricular evidenciam a intenção docente de refletir sobre a integração curricular, observada nos indicativos de intencionalidade de ampliar a integração entre unidades curriculares distintas, ainda que evidencie que, na prática, a integração curricular seja mais executada com docentes de uma mesma unidade curricular. Observa-se também indicativos de integração entre os conteúdos da formação geral e técnica ao perfil do egresso. Em todos os casos, há uma tendência para uma atuação na reestruturação curricular com ênfase na ementa e no tempo (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Os dados da roda de conversa revelam uma participação focada na formulação das ementas, em detrimento de discussões acerca dos processos de avaliação integrados e do planejamento sistêmico de atividades conjuntas. Os docentes da pesquisa sinalizam como maior dificuldade o seu envolvimento na produção e execução dos trabalhos e indicam a dificuldade de parte dos docentes em perceber a importância do PPC, “não por desconhecimento, mas por não verem o quanto o PPC é o coração dos trabalhos no curso. O

contrato firmado entre a instituição e os estudantes/familiares” (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021). Sobre isso, os relatos indicam observar, durante o ato de reflexão curricular:

Excelentes ideias, mas com pouca disposição para colocá-las em prática. O plano discursivo deveria ter o mesmo comprometimento no plano do fazer. Muitas reuniões são promovidas, debates realizados, formações oferecidas, mas, infelizmente, ainda esbarramos no envolvimento do grupo (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Os docentes pesquisados ressaltam a questão da ausência de compreensão, por parte de todos os docentes, sobre o Ensino Médio Integrado, o que, conseqüentemente, “dificulta que se tenha clareza sobre quais modelos de currículo não se enquadram nesta modalidade”. Sinalizam a falta e/ou dificuldade de comunicação, em nível institucional e interpessoal, como “principal limitação neste processo e que contribuiu para que o projeto pedagógico fosse finalizado sem aprovação dos professores” (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

As constatações acima sinalizam a tensão pela definição de sentidos em torno da identidade do Ensino Médio Integrado no IFMS, o que recorda as contribuições de Silva e Pacheco (2021) sobre ser necessário, após mais de uma década da criação dos IFs, o resgate das “noções e conceitos que perpassaram as negociações para criação dos IF e a concepção de seu projeto político pedagógico, para a defesa de que o caminho de resistência deve seguir, justamente, pelo reforço à identidade dessas instituições, expressa em sua proposta original” (SILVA; PACHECO, 2021, p. 2).

As reflexões ocorridas em roda de conversa (2021) destacaram o diálogo como fundamental para a construção de consensos acerca da identidade institucional, bem como para construção de possibilidades e/ou fortalecimento da integração curricular como método que orienta a prática educativa na perspectiva da formação humana integral. Elas evidenciaram também que a articulação entre as áreas do conhecimento tem, dentre seus desafios e dificuldades, quatro fatores que mais chamam atenção:

A tendência do profissional em supervalorizar sua área em relação às demais (o que significa que a integração não está ocorrendo); b) a tendência de excluir integrações possíveis entre disciplinas (ex.: vislumbrar uma relação entre uma disciplina técnica de panificação com a disciplina de química parece mais fácil do que a relação entre esta mesma disciplina técnica e a disciplina de filosofia, sociologia ou história; contudo, essa integração também é possível); c) a dificuldade de promover a integração mediante projetos, pois isso implicaria uma demanda de planejamento maior entre os docentes, o que praticamente fica inviabilizado devido à falta de carga horária disponível para os docentes desempenharem essa prática; d) a dificuldade de consenso devido à diversidade de doutrinas e práticas didático-pedagógicas (essa diversidade é muito rica, mas, por vezes, pode acabar dificultando o consenso entre os profissionais que possuem suas posições formadas (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Nessa dinâmica dos desafios da integração curricular, os docentes da amostra advertiram que, nesse processo de construção coletiva do Projeto Pedagógico de Curso, “quanto maior o grupo, maiores as possibilidades de discordância em relação ao que se considera mais adequado” e ressaltaram que a multiplicidade de cursos se torna um outro desafio para essa construção curricular, pois “alguns cursos exigem determinado conteúdo em um período e outros, um conteúdo diferente - portanto essa dificuldade é até normal ocorrer”.

Os excertos demonstram que esforços a serem empreendidos em integrações curriculares entre disciplinas não diretamente correlatas podem revelar a escassez de leituras mais amplas sobre o funcionamento da sociedade, em uma perspectiva crítica, resultante das formas como se organizam os currículos de formação de professores no Brasil. Além de evidenciarem os condicionantes de natureza administrativa que incidem sobre os currículos escolares.

No século XXI, os IFs instituíram a obrigatoriedade da oferta de 50% das suas vagas destinadas à etapa da Educação Básica, em Nível Médio integrado à Educação Profissional, concomitante à oferta de vagas no ensino superior e ao PROEJA. Essa decisão apoiou-se em uma concepção de articulação das etapas de ensino, permitindo que os estudantes da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio pudessem vislumbrar a possibilidade de verticalização de sua trajetória escolar. Porém, é esse contexto histórico dual, retratado para o ensino superior e para a Educação Profissional, que incide sobre a constituição dos IFs e demarca em uma instituição pluricurricular e verticalizada as disputas por distinções na prática educativa.

Tendo as contribuições teóricas de Silva e Pacheco (2021) como parâmetro, podemos inferir, a partir da análise das percepções docentes, que as dificuldades para implementação da integração curricular são baseadas em vários “aspectos a serem enfrentados no caminho da construção e fortalecimento da identidade dos IF. Um deles diz respeito aos referenciais adotados por parte dos quadros docentes, técnicos e de gestão” (SILVA; PACHECO, 2021).

Outro aspecto diz respeito à verticalização do ensino e à “tendência à maior valorização da ação no nível superior. Essa hierarquização tem em sua base questões históricas ligadas à divisão social do trabalho” (SILVA; PACHECO, 2021). Sobre isso, o autor esclarece que:

A Educação Profissional tem suas origens na formação de artesãos e operários: uma tarefa historicamente colocada à margem do sistema educacional. Temos, então, uma questão importante ligada à supervalorização do ensino superior não por suas qualidades para a formação humana e profissional ou por seu papel indispensável para o

desenvolvimento científico e social, mas por ainda ser compreendido como um distintivo de classe. Essa distinção se reflete, por exemplo, no *status* mais alto dado aos docentes da educação superior em relação aos da educação básica (SILVA; PACHECO, 2021, p. 3).

Na busca de captar formas de aprimoramento dos processos de elaboração e/ou reestruturação curricular na perspectiva da integração curricular a partir da ótica docente, identificamos, nos relatos obtidos nas rodas de conversas, que a construção curricular poderia ocorrer por meio da criação de “GTs com representantes de técnicos, docentes, discentes e gestores voltados aos debates, sugestões de leituras e reestruturação dos PPCs” (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Como palavra-chave para a reestruturação curricular, os docentes indicaram ser estratégico o planejamento por meio da institucionalização de datas e prazos permanentes para essas atividades e ressaltaram ser necessário “deixar isso claro para toda a comunidade, esse marco, para que seja possível criar um processo de a) diagnóstico b) planejamento c) reformulação e d) análise do projeto, e que o mesmo tenha um tempo de discussão e maturação antes de ser efetivado” (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Além disso, reiteraram a necessidade de aumentar “a participação e o engajamento para que o projeto tenha a ‘cara’ do corpo docente, respeitando a legislação vigente”, e quanto às nuances que abrangem os contornos da atuação democrática, advertiram que:

A construção coletiva depende diretamente da ação consciente e desejada de múltiplos atores, assim como da capacidade de organização destes. Participei de ações ditas coletivas, contudo, sem direcionamento, nas quais os resultados não eram palpáveis. Em contraproposta, os melhores resultados que obtive, tratando-se de PPCs, por exemplo, foram obtidos, inicialmente, com equipes reduzidas. Tais resultados foram apresentados para o grupo maior, que pode, eventualmente, propor alterações e sugerir melhorias no processo (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

A concordância dos participantes da pesquisa sobre a “necessidade de praticar a gestão democrática, ou seja, que qualquer deliberação seja antecedida por um extenso debate crítico e reflexivo para que todos se apropriem dos conhecimentos produzidos e, a partir disso, possam ter discernimento na sua posição” (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021). Nessa ótica, as discussões destacaram que:

Um processo de "construção" coletiva difere “da simples reunião coletiva para "compartilhar" informações e conhecimentos. O processo de construção contém o processo de compartilhamento, mas não se reduz a ele. A construção coletiva pressupõe uma participação ativa forte dos sujeitos, na qual os indivíduos não apenas compartilham algo que os demais podem se manter indiferentes. A construção requer cumplicidade de todos, consenso (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Os docentes indicaram como estratégias a criação de momentos para que pudessem discutir os PPCs dos cursos, “e não pedir para fazer análises rápidas apenas quando for realizar a reestruturação do PPC”. Nessa dinâmica, apontaram a necessidade de “haver conversas para refletir nos PPCs, o perfil do profissional que se deseja formar e, a partir de aí, construir os projetos pedagógicos” (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Os debates das rodas de conversa nos auxiliam a inferir que a gestão democrática pressupõe muito mais que a participação dos envolvidos, já que está condicionada pela: a) formação contínua dos indivíduos envolvidos; b) transparência das etapas do processo, que viabiliza a possibilidade de adesão pelos docentes; c) compromisso dos pares junto aos seus representantes nos espaços de deliberação democrática; d) obrigatoriedade de socialização das informações horizontal e verticalmente; e) apreensão da contingência e historicidade do PPC e da integração curricular porque se trata de construções humanas; e f) disponibilização de espaços e tempos concretos e de qualidade para participação (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Nessa ótica, é indispensável a articulação das ações individuais voltadas à consolidação do coletivo como prerrogativa da representatividade democrática. Em outras palavras, essa representatividade precisa ser exercida em uma via de mão dupla, tanto pelos gestores, membros de comissões, GTs, NDE e/ou correlatos quanto pelos docentes que transferem, por meio do exercício da representação, a responsabilidade dessa tarefa. Ainda assim, frente aos inúmeros entraves para a construção de um projeto curricular com essa complexidade, a gestão democrática ainda permanece como um caminho efetivo para consolidação da concepção de homem, de escola, de sociedade, do papel da formação, a qual caracteriza a identidade institucional em uma perspectiva da formação humana integral.

No que tange aos desafios a serem enfrentados na construção desse instrumento de significação e produção de sentidos, que é o Projeto Pedagógico de Curso, as reflexões obtidas nas rodas de conversa nos induzem a apreender como ponto central a gestão do tempo “para podermos estudar o documento e discutir”, uma vez que o “principal problema do IFMS é a tradição de exigir a elaboração (ou reelaboração nesses casos) de documentos de maneira apressada (o famoso precisamos disso para ontem)” (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Os discursos nos conduzem a inferir “que até tentam que haja uma construção coletiva, mas para que isso de fato ocorra deve haver um planejamento com bastante antecedência e que os professores sejam consultados em todos os momentos”. A percepção é de que inexistem:

processo bem estabelecido. A amplitude dessa construção coletiva passa pela visão da comissão de atualização. Dessa forma, ela pode ficar restrita aos membros da comissão sem ser levada para discussão ampla dos docentes do IFMS, tendo em vista que depende do comprometimento dos demais docentes com as discussões e da comissão de atualização repassar, especialmente no que se refere à estrutura das disciplinas e ementas propostas (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Observamos, nas assertivas docentes, o desafio do interesse coletivo dos professores em contribuir com o processo de reestruturação curricular e há relatos de que a existência de decisões centralizadoras da reitoria no passado, tais como a necessidade de isonomia de PPCs, entre todos os *campi*, com realidades e corpo docente distintos, e algumas regras para estruturação das disciplinas que não foram discutidas com a área técnica do curso, ampliaram essas dificuldades (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

Sintetizando este movimento de elaboração e/ou reestruturação do projeto político pedagógico do EMI, no IFMS, selecionados em amostra, podemos apontar, a partir das reflexões extraídas nas rodas de conversas realizadas nesta pesquisa, que:

O IFMS tem a "construção coletiva do PPC" como norma. Na prática, com base na minha experiência, percebo um enorme esforço de sempre colocar em prática esse paradigma. A reestruturação dos cursos realizada recentemente é o exemplo que eu conheço dentro da instituição. Creio que o "processo" de construção coletiva sempre é atendido e que, talvez, o maior desafio esteja no "interior deste processo", a saber: a) interesse de participação; b) abertura para o diálogo diante da diversidade de pontos de vistas; c) metodologias de promoção dos debates para garantir a participação coletiva e inclusiva em todos os seus mais variados papéis sociais (docentes, estudantes, coordenações, direções, etc.); d) tempo razoável para a realização do debate dentro de uma constância, de forma planejada, estruturada e considerando retomadas para reflexões, estudos e novas abordagens, garantido todo o acesso às informações e conteúdos de todo o debate, bem como carga horária hábil para tal processo (RODA DE CONVERSA, 18/11/2021).

No que se refere ao processo de reestruturação curricular, observamos, a partir dos excertos analisados que, no âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, há diretrizes para a normatização da construção dos Projetos Pedagógicos de Curso, que, inclusive, preveem a destinação de carga horária para participação nesses processos. No entanto, as principais dificuldades decorrem da forma como se planeja, da adesão docente e das racionalidades distintas que disputam, conscientes e inconscientes, pela definição da identidade do EMI no decorrer desse processo.

Essas dificuldades se expressam, dentre outras, nas disputas por: a) definição das formas de seleção para ingresso na instituição (prova, sorteio ou histórico escolar); b) no entendimento sobre as causas da permanência e êxito e formas de fomento; c) disputas por

inserção/supressão de conteúdos e/ou tempos na matriz curricular; d) (in)compreensão do papel do PPC para a prática docente e formação escolar; e) ausência da visão global do processo de reestruturação curricular pelo coletivo; f) promoção e/ou participação, ou não, do docente e do discente nos espaços de diálogo e deliberação; e g) gestão do tempo e dos espaços escolares (individuais e coletivos).

Apesar de os limites ao desenho curricular, com ênfase na integração curricular pela perspectiva da formação humana integral, encontrarem suas barreiras nos princípios da gestão administrativa da educação (BRESSER PEREIRA, 1996), entendemos que elas esbarram não apenas nisso. Esses obstáculos são também relativos à sua natureza metodológica (prática) e epistemológica (teórica), pois relacionam-se à imanência da produção de conhecimento no mundo, que encontram como limitação as formas possíveis para sua socialização, abarcadas tanto pelos limites materiais de sua distribuição no mundo quanto pelos limites epistemológicos que envolvem a sua produção (THIESEN, 2013).

Os resultados dos questionários e das discussões realizadas nas rodas de conversas, no que tange ao planejamento e à implementação da integração curricular no EMI/IFMS, nos permitiram apontar que as ações de fomento à participação na reestruturação dos projetos de cursos vigentes do eixo de informação e comunicação foram propiciadas aos docentes dos *campi*, fato que, por si só, constitui-se uma conquista no campo do currículo, no que se refere à produção curricular pelo agente local na etapa da Educação Básica, no estado de Mato Grosso do Sul. No entanto, pressupõe ainda o aprofundamento do debate, no campo didático-pedagógico, das implicações práticas à determinada concepção curricular.

No entanto, ponderamos que ainda há a necessidade de aprimorar os mecanismos e espaços de aproximação com a comunidade local para fortalecimento da participação pública nos processos de decisão de abertura de cursos, de modo a contribuir com a consolidação da política nacional baseada nas especificidades e demandas locais. Faz-se necessário também viabilizar espaços e tempos planejados para o debate sobre a integração curricular na perspectiva humana integral.

Depois de discorrer acerca da percepção docente sobre o desenvolvimento da reestruturação curricular no EMI/IFMS, com foco nas proposições sobre a integração curricular, apresentaremos, a seguir, as análises sobre a(s) concepção(ões) de educação integral expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado, do eixo de informação e comunicação, publicados em 2019, no IFMS, com o objetivo de contribuir para a apreensão do desenho curricular para a juventude no âmbito desses cursos.

## 5.2 Concepção de Educação Integral no Ensino Médio Integrado do IFMS

Ao longo da pesquisa, evidenciamos que, em meados dos anos 2000, a concepção de formação humana integral<sup>73</sup> que subsidiou a implementação do EMI, no âmbito dos Institutos Federais, consolidou-se, dentre outros aspectos, a partir de sua dimensão ético-política, ao institucionalizar a defesa de um projeto formativo que tornasse claras as finalidades formativas e da aprendizagem no EMI, materializado por meio do currículo integrado. Silva e Pacheco (2021) sinalizam que:

O projeto político pedagógico idealizado para os IF foi orientado para a formação de uma rede de instituições revolucionárias, no sentido de uma atuação inovadora, original e ousada na renovação de padrões estabelecidos e no alcance de novos horizontes em ensino, pesquisa e extensão nos campos da formação profissional e do desenvolvimento científico e tecnológico. A razão de ser dessas organizações se fundamenta no compromisso com a formação humana integral e com o fortalecimento de um Estado democrático e soberano, voltado à garantia dos direitos fundamentais e de vida digna a todos (SILVA; PACHECO, 2021, p. 1).

Nesse contexto recente da Educação Profissional e Tecnológica, a proposta curricular para essa modalidade de ensino ancorou-se em uma perspectiva na qual os conteúdos são resultantes da produção humana e não se constituem, exclusivamente, em meios para o desenvolvimento de competências, conforme assinala (RAMOS, 2012, p. 114). A partir dessa perspectiva, foram analisados os textos do PPC e dos discursos extraídos nas rodas docentes, na busca pela concepção de integração curricular expressa, implícita ou explicitamente, para os cursos técnicos integrados em Informática, Informática para Internet e Desenvolvimento de Sistemas, que representam a materialidade do EMI/IFMS no início deste século na região sul-mato-grossense.

A concepção de formação humana integral foi inferida, a partir dos elementos implícitos e/ou explícitos, ao longo do texto dos projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado analisados. Observamos, conforme relatos docentes sobre a centralização do processo, a escrita padronizada da maior parte dos textos. Quando há alterações textuais, elas

---

<sup>73</sup>Nas abordagens críticas sobre as relações entre trabalho e educação, a concepção de formação humana tem por base a ideia de que todas as dimensões da vida devem estar integradas no processo educativo. Em outras palavras, defende-se que o processo educacional deve se voltar para a formação completa do indivíduo, auxiliando-o a compreender o mundo e as relações sociais, de forma a propiciar uma participação cidadã na vida em sociedade. No campo da educação profissional e tecnológica, essa concepção implica a proposição de abordagens que contribuam para superação da 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 (PACHECO, 2021, p. 11).

não transformam a essência das informações e mantêm a homogeneidade dos discursos entre os *campi*.

Essa constatação aconteceu a partir da leitura e análise do capítulo *Contexto Educacional e Justificativas para Oferta do Curso*, dos dez PPCs, em que são apresentados o histórico geral do IFMS e de criação de cada *campi*, bem como as características socioeconômicas do estado. Entendemos que essa padronização textual ocorre porque trata de elementos que são sínteses das expressões de um território com peculiaridades similares, uma vez que os *campi* estão localizados em um mesmo território geográfico e em um mesmo recorte temporal, os quais se circunscrevem ao estado de Mato Grosso do Sul, e permitem, portanto, a generalização sem que sejam contraditas as particularidades locais. No entanto, essa observação constitui um dos primeiros pontos de dissidências que revelam racionalidades, ora administrativas e ora pedagógicas, em disputa no que tange ao desenho curricular na perspectiva da formação humana integral e tendo como parâmetro o desenvolvimento regional.

As diferenças textuais identificadas relacionam-se à demanda de qualificação profissional por município, as quais são detalhadas de acordo com as características de cada localidade ou a inclusão, supressão ou retirada de bibliografias e/ou unidades curriculares. Essas diferenciações textuais não inviabilizam a mobilidade acadêmica, via transferência interna dos estudantes, porque garantem pelo menos 80% (oitenta por cento) de convergência curricular entre os cursos e *campi*.

No que tange à formação profissional, o que há de comum entre as demandas de qualificação profissional expressas em todos os PPCs é a essencialidade da informática, em geral, e dos sistemas de informação, em específico, no desenvolvimento das diversas atividades administrativas e operacionais desenvolvidas no território sul mato-grossense. A oferta dos cursos do eixo de Informática e Comunicação é atrelada, de acordo com esses documentos, ao desenvolvimento tecnológico no campo do agronegócio, área indutora da economia no Estado, e justifica-se pela articulação entre o desenvolvimento da educação e da economia, uma vez que a oferta se declara amparada:

Devido às mudanças no cenário econômico mundial que vêm ocorrendo nos últimos anos, devido ao fenômeno da globalização, verifica-se o surgimento de novos atributos necessários aos profissionais da era do conhecimento. O mercado mundial tornou-se mais competitivo e exigente, tanto em produtos como em serviços, o que impõe uma nova postura profissional. A informática, hoje, está inserida em todos os segmentos do setor produtivo. A criação de novas oportunidades profissionais e de um novo perfil às profissões já estabelecidas advém da passagem da era da produção para a era da informação (IFMS, 2019a, p. 36).

Esses excertos analisados corroboram com a tese de que a ampliação da rede federal de Educação Profissional, científica e tecnológica no país, em meados dos anos 2000, esteve diretamente atrelada à economia em uma escala global e convergem com os estudos de Antunes (2019) e Freitas (2018), dentre outros autores, que assinalam que as transformações no modo produção que desencadeou a reestruturação produtiva no século XXI, materializada pela indústria 4.0, que vem substituindo, paulatinamente, o trabalho formal, requer por consequência a formação de um novo tipo de trabalhador. Os efeitos da reestruturação do modo de produção incidem sobre os currículos escolares.

Nessa ótica, verificamos ser cada vez mais recorrente a oferta de unidades e/ou componentes curriculares relacionados à aplicabilidade do conhecimento, mais explícitas por meio das unidades curriculares denominadas empreendedorismo, cooperativismo e/ou por meio de ações de voluntariado, que dentre outras unidades e componentes curriculares correlatos disseminam a propagação da racionalidade do novo ensino médio, como uma proposta de inovação educacional.

Esses desdobramentos sobre o currículo escolar ocorrem ao mesmo tempo em que se dá o movimento de desmonte da legislação social protetora do trabalhador pelos capitais globais, que aprofunda a concentração de renda e a desigualdade social, tornando mais evidente a inviabilidade da existência do trabalho sem a tecnologia, que são importantes, por exemplo, para o debate sobre os impactos desta sobre aquele: a redução dos postos de trabalhos e a necessidade de qualificação em nível mais elevado a alguns poucos sujeitos que operarão esses postos de trabalho de cunho mais tecnológico.

Para esclarecer esse complexo cenário, Dias (2022) contribui ao refletir que, na escola do capital industrial, o acesso universal a um mesmo nível de conhecimento era plausível; porém, na perspectiva da educação neoliberal, há um imperativo para a organização de um currículo em “que cada aluno construa sua vida como objeto original, como uma marca pessoal, assim como ele tipifica, caracteriza, organiza o seu perfil numa rede social, se espera que ele construa seu próprio currículo, como um grande catálogo de experiências variadas que o torna diferente” (DIAS, 2022, s/p).

Esse movimento de monetarização da educação vem sendo observado com as crescentes disputas de sentidos em torno da política curricular empreendidas, no Brasil, especialmente a partir de 2016. O autor esclarece que as disputas por delimitações de significados, em torno da política curricular, na contemporaneidade, são “orientadas por um

tipo de racionalidade ou tecnologia política, que olha para os estudantes como subjetividades que vão se monetizar<sup>74</sup> no mundo capitalista” (DIAS, 2022, s/p).

É esse contexto sócio-histórico que evidencia explicitamente a relação entre trabalho, educação, política e economia, fomentada por discursos em torno da necessidade de modernização das escolas por meio de seus currículos, que se desdobram na criação de disciplinas no contexto do novo Ensino Médio, como “Projetos de Vida”, e no ataque à qualidade do sistema público educacional vigente. Esses discursos vêm sempre destituídos de reflexões sérias sobre as causas desse atual cenário, as quais têm menos relação com currículo e muito mais com os limites materiais que circunscrevem a forma como as escolas e a educação nacional se desenvolveram ao longo do século XX.

Não obstante, é possível identificar resistência dos segmentos da sociedade civil, representados principalmente por entidades científicas e sindicais, tanto no contexto da produção da política curricular nacional para a EPT, quando se propõe o enfrentamento por meio de uma concepção de educação integral politécnica, quanto nos currículos prescritos no EMI/IFMS, quando observamos expresso o compromisso da instituição com o desenvolvimento local e regional, em uma perspectiva politécnica e integral, para além da empregabilidade, conforme identificamos no texto do EMI/IFMS, em que a educação tecnológica e profissional não deve se desenvolver:

Apenas como instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe os seus objetivos, mas como modalidade de educação potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa e uma postura crítica diante da realidade socioeconômica, política e cultural (IFMS, 2019a; 2019b; 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2019g, 2019h, 2019i, 2019j, s/p).

Essa expressão extraída do PPC EMI/IFMS se traduz em um primeiro indicador de resistência contra a concepção de educação integral atrelada a um projeto de formação de caráter pragmático, a favor de uma concepção de integração curricular de caráter generalizador, no qual crê-se “possível chegar a um saber absoluto dando acesso ao conhecimento do mundo em sua totalidade” (ETGES, 2011, p. 75), quando compreende que a formação pode ser “potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos [...] e uma postura crítica diante da realidade socioeconômica, política e cultural” (IFMS, 2019a).

---

<sup>74</sup>A monetização é um conceito que, no neoliberalismo, fortalece a dimensão subjetiva dos alunos, sua dimensão emocional e os induzem a construir um projeto de vida original, sempre no sentido da obtenção de resultados futuros. Atualiza a linguagem do capital humano e a desloca cada vez mais para uma intervenção no currículo voltada ao “detalhe”, a flexibilização da formação escolar (DIAS, 2022, s.p).

Essa assertiva converge com os dois pressupostos da formação integrada, sinalizados por Ciavatta (2012), que propõe a Educação Profissional como um instrumento necessário ao enfrentamento de problemas da realidade social. Nesse caso, esses pressupostos são o desenvolvimento do trabalho nas regiões de abrangência do EMI e a execução de políticas de Educação Profissional, que tem como direção o enfrentamento do dualismo histórico-social na educação (CIAVATTA, 2012, p. 98).

Nessa dinâmica de contradições, por outro lado, esse compromisso com o desenvolvimento econômico local e regional, responsivo ao cenário econômico mundial, globalizado, que vincula a informática, no caso do IFMS, diretamente ao setor produtivo, revela uma concepção de educação integral e de currículo integrado de finalidade instrumental, ou seja, na qual a atuação técnica se desenvolve adequando os meios aos fins (ETGES, 2011, p. 81).

Ao analisarmos os objetivos dos cursos do EMI/IFMS, constatamos outros indicativos de ações para materialidade da integração curricular, que colocam em evidência as disputas entre concepções de educação integral no movimento da práxis. Os dados revelam que os PPCs de oito *campi*, excetuando-se os *campi* Coxim e Jardim, compreendem como objetivo geral dos seus cursos “formar **integralmente o educando**, egresso do ensino médio, **para o exercício pleno da cidadania e para a atuação no mundo do trabalho**, por meio da aquisição de **conhecimentos científicos, de saberes culturais e tecnológicos**, habilitando-o para o exercício da profissão como técnico em informática para a internet” (IFMS, 2019a, p. 14, grifos da autora). O *campus* Coxim, por sua vez, propõe como objetivo geral:

Formar profissionais capazes de analisar requisitos funcionais e não-funcionais de produtos, desenvolver e testar sistemas de software de acordo com as especificações do projeto, considerando as boas práticas do setor de tecnologia da informação e as necessidades do usuário, mantendo elevado grau de responsabilidade social e levando em consideração aspectos organizacionais, humanos e ambientais, **visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos**, bem como a **formação humana e cidadã, alicerçada na articulação entre ciência, tecnologia e cultura** (IFMS, 2019d, p. 15, grifos da autora).

É possível, a partir do excerto do PPC do *campus* Coxim, identificar uma vinculação mais explícita do objetivo geral do curso com a aplicabilidade do conhecimento ao mercado de trabalho, ainda que expressem as resistências quando mantêm a previsão de integração entre a ciência, tecnologia e cultura, presente nas diretrizes para a EPT, que defendem a concepção de educação integral da rede de Educação Profissional.

O PPC do *campus* Jardim indica que o curso técnico em informática para internet tem como objetivo **“formar integralmente profissionais capazes de exercer atividades profissionais de forma responsável, ativa, crítica e criativa na solução de problemas na área da informática, sendo capazes de continuar a aprender, apresentando flexibilidade às diferentes condições do mundo trabalho”** (IFMS, 2019e, p. 14, grifos da autora).

Os excertos apresentados reforçam a coexistência de objetivos e finalidades baseados em perspectivas teórico-filosóficas distintas, que enfatizam o desenvolvimento das formações geral e profissional e a articulação da cultura, da ciência e da tecnologia sempre atreladas ao desempenho de atividades técnicas e a sua aplicabilidade mais imediata. Além disso, incorporam-se nos textos locais os discursos fomentados pelos organismos internacionais por meio do uso de termos como protagonismo, responsabilidade, flexibilidade, solução de problemas.

Essas apropriações, como demonstrado anteriormente, são consequência do movimento de substituição do trabalho formal pelas novas formas de trabalho que desencadeiam o acirramento de novas formas de produzir a vida, por meio do empreendedorismo, do cooperativismo, do voluntariado e do trabalho atípico (ANTUNES, 2010; FREITAS, 2018), que transportam para o campo do currículo e da educação problemas de natureza econômico-social.

Nos objetivos específicos, que nos aproximam mais da prática pedagógica, há menos semelhanças dos textos dos PPC entre os *campi*, porém com poucas alterações de sentidos, relacionadas à ênfase dada à formação básica ou à formação técnica. Nos *campi* Coxim, Dourados, Jardim e Ponta Porã, a despeito do objetivo geral indicar a formação integral nos objetivos específicos, a finalidade da educação está vinculada diretamente ao desenvolvimento de habilidades e competências para atuação no mercado de trabalho, uma vez que descrevem, exclusivamente, o compromisso com o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício profissional.

Ainda nessa lógica, observamos que os *campi* Aquidauana, Campo Grande, Naviraí, Nova Andradina e Três Lagoas acrescentam as seguintes finalidades à formação humana integral: o exercício da cidadania; o desenvolvimento de competências e habilidades para atuar no mundo do trabalho; desenvolvimento dos aspectos socioemocionais e, em alguns casos, a possibilidade de verticalização dos estudos, conforme podemos observar no excerto a seguir:

O Técnico em Informática é o profissional que tem por característica a capacidade do trabalho em conjunto, conhecimento técnico, formação

tecnológica e capacidade de mobilização destes conhecimentos, para atuar no mercado de trabalho de forma criativa, ética, empreendedora e consciente dos impactos socioculturais (IFMSa, IFMSb, IFMSH, 2019, s.p).

O *campus* Corumbá mantém os padrões dos textos dos PPC anteriores, porém exclui a indicação dos objetivos específicos relacionados ao ferramental para o mundo do trabalho e sintetiza-os na finalidade de “contribuir para a transformação social por meio de sua interação no contexto social, cultural, político e econômico em que vivem” (IFMS, 2019c, p. 14). Os elementos apresentados nos aproximam do movimento de disputas e resistências, que são vivenciados no ato de produção do currículo e se materializam em textos em que o consenso é captado por meio da coexistência de finalidades e racionalidades distintas.

No “perfil profissional de curso” de todas as unidades administrativas, a concepção de formação humana integral é apreendida como aquela que permite, além da descrição das habilidades técnicas a serem desenvolvidas, o desenvolvimento de uma formação técnica baseada no “conhecimento científico-tecnológico generalista, relacionamento interpessoal, comunicação oral, pensamento crítico e racional, capacidade para resolver problemas de ordem técnica”, revelando a coexistência de perspectivas de integração curricular baseadas na instrumentalização e na generalização.

Conforme dito anteriormente, como perfil do egresso se mantém a inferência ao desenvolvimento de habilidades e competências de caráter socioemocional (a criatividade, a inovação, a capacidade de gestão e a visão estratégica em operações dos sistemas empresariais), e ao desenvolvimento de aspectos comportamentais (honestidade, responsabilidade, adaptabilidade, capacidade de planejamento, conhecimento de informática, agilidade e capacidade de decisão), prevendo, como área de atuação, as empresas de informática de pequeno, médio e grande porte, e as empresas públicas e privadas nos diversos setores.

A incorporação dessas terminologias mostra estreita relação com a agenda neoliberal, conforme as orientações dos documentos “*The future of education and skills Education 2030*” e “*Future of Education and Skills 2030: conceptual learning framework – student agency for 2030*”, ambos<sup>75</sup> produzidos na continuidade dos trabalhos do documento Educação 2030 – Declaração de Incheon 48, que revelam indícios da capilaridade dos organismos internacionais na indução da política pública curricular nacional e do currículo local.

---

<sup>75</sup>Para saber mais sobre os documentos Agenda para Educação 2030, ver “concepção de educação integral em disputa: indicativos dos organismos internacionais para o currículo de formação da juventude (MIGUEL, DURLI, 2021).

A análise dos textos dos PPC nos auxilia a compreender como os significantes vazios<sup>76</sup> tais como “integral”, “cidadania”, “protagonismo”, “inovação”, “flexibilidade”, “mundo do trabalho”, “formação integral”, “integração curricular”, dentre outros, acomodam diferentes racionalidades e se traduzem em finalidades, objetivos e necessidades distintas, corroborando com a tese de que a integração curricular, do ponto de vista da produção da política curricular nacional, permitia a recepção desses sentidos por forças antagônicas, as quais se tensionavam e manifestaram, ao longo do século XXI, sempre que aprofundadas as crises econômicas, em disputas discursivas em torno da política curricular e currículo, em busca da hegemonia por projetos educativos da juventude.

A seguir, podemos observar como esse movimento de correlação de forças antagônicas se materializa em disputas discursivas nos Projetos Pedagógicos de Cursos do Eixo de Informação e Comunicação, no IFMS. Apontamos, no quadro abaixo, quais “fechamentos discursivos” foram possíveis em torno da definição da concepção de educação integral no Desenho Curricular do EMI no IFMS.

**Quadro 15- Concepções de Educação Integral no EMI/IFMS em disputa (2008-2019)**

<i>Cam pi</i>	Concepção de Educação Integral
Aqui dauana Coxi m Dour ados Jardi m Nova Andradina	A <u>formação integral</u> oferecida no IFMS, visa proporcionar ao egresso a <u>escolhas de diferentes caminhos</u> , entre eles o desenvolvimento de <b>projetos empreendedores particulares, a atuação na iniciativa privada ou empresa pública, a verticalização de seus estudos com ingresso na Educação Superior.</b>
Camp o Grande Coru mbá Coxi	<u>Base de conhecimento científico-tecnológico, relacionamento interpessoal, comunicação oral, pensamento crítico e racional</u> , capacidade para <b>resolver problemas de ordem técnica, capacidade criativa e inovadora, capacidade de gestão e visão estratégica em operações dos sistemas empresariais</b> <u>Espírito crítico, de uma formação tecnológica generalista, de uma cultura geral</u>

<sup>76</sup> A ideia de significante vazio sustenta que quanto mais ampla certa cadeia de equivalência for, menos a demanda que assume a responsabilidade de representá-lo como um todo vai possuir um laço estreito com aquilo que constituía originariamente como particularidade, quer dizer, para ter a função de representação universal, a demanda vai ter que se despojar de seu conteúdo preciso e concreto, afastando-se da relação com seu(s) significado(s) específico(s), transformando-se em um significante puro, que é o que o conceitua como um significante vazio (LACLAU, 2005, p. 3).

m	<u>sólida e consistente.</u>
m Coxi	<b>Bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, com <u>perspectiva crítica</u>, proativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a <u>contextualização sociopolítica econômica e o desenvolvimento sustentável</u>, <u>agregando valores artístico-culturais</u>.</b>
ados Navir aí Nova Andradina Ponta Porã	No mundo do trabalho deve demonstrar: <b>honestidade, responsabilidade, adaptabilidade, capacidade de planejamento, conhecer informática, agilidade e ter capacidade de decisão</b> . Além disso, deve buscar uma constante <b>reciclagem</b> para utilização de novas tecnologias e <b>soluções para problemas</b> recorrentes em <b>ambientes de trabalho corporativos</b>
Nova Andradina	<b>Geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas <u>às demandas sociais e peculiaridades regionais</u>;</b> <b>Estimular a pesquisa aplicada, a <u>produção cultural</u>, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;</b> <b>A produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.</b> <b>Profissionais <u>que trabalhem em equipes com iniciativa, criatividade e responsabilidade social</u> no desenvolvimento do arranjo produtivo, social e cultural local</b>
Três Lagoas	<u>Pensamentos crítico, lógico, ambiental e de gestão</u> . Deve ter como base os <u>princípios democrático, autônomo, emancipatório e de cidadania</u> , <b>O egresso <u>supra as demandas locais e regionais do mundo do trabalho</u> com <u>uma formação integral, sólida e de qualidade</u>.</b>
<p><b>Legenda:</b></p> <p><b>Grifo:</b> representa expressões da tentativa de vinculação de uma perspectiva de formação humana integral politécnica.</p> <p><b>Negrito:</b> representa a adoção de uma concepção de educação integral baseada na perspectiva pragmática e utilitarista para o mercado de trabalho.</p> <p><b>Obs:</b> os agrupamentos, por <i>campi</i>, representam as semelhanças e diferenças. Ou seja, nem todo o texto está contido em todos os PPCs.</p>	

**Fonte:** Dados organizados pela autora a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de EMI/IFMS (2022)

Em geral, os textos dos PPCs analisados vinculam-se a uma concepção de educação integral que enfatiza uma perspectiva mais pragmática, voltada à aplicabilidade do conhecimento na formação técnica, pois vinculam o desenvolvimento do conhecimento

científico-tecnológico generalista a um fim, em especial, voltados à empregabilidade. Eles reiteram, constantemente, a formação voltada ao desenvolvimento de características comportamentais, conforme explicitados, anteriormente, nas orientações indicadas em documentos da OCDE – Agenda para Educação 2030.

Essas intervenções na política curricular têm implicado, ao longo do século XXI, em uma crescente flexibilização e responsabilização dos sujeitos em torno do currículo, ratificando a consolidação do ideário neoliberal. Dias e Fabris (2016) ao aprofundarem as reflexões sobre a temática esclarecem que se “antes o Estado Social funcionava como um “seguro”, em nosso tempo, é constatado um processo de ampliação das autonomias individuais. Em outras palavras, os indivíduos são abandonados aos seus próprios limites e recursos” (DIAS, FABRIS, 2016, p. 433). É nessa dinâmica que se desenvolvem as diversas formas de desmonte do aparato jurídico educacional, que desinstitucionaliza, paulatinamente, a obrigatoriedade da formação da população brasileira pelo Estado, tal como Possamai e Silva (2022) esclarecem:

Ao reivindicarem a autonomia e o protagonismo estudantil na construção de seus percursos, algo que também aparece no ‘Novo’ Ensino Médio, as DCNGEPT<sup>77</sup> só reforçam a flexibilização dos processos formativos a partir da desinstitucionalização da formação. Prevendo que estudantes construam seu itinerário, propiciado ou não por instituição educacional, tal documento normativo alarga o currículo escolar com atividades realizadas em locais de trabalho, nos quais a formação reduz-se à prática descolada de fundamentos científicos e processos da totalidade social, como no início do século XX (POSSAMAI; SILVA, 2022, p. 61).

É nesse contexto histórico que se situa a implementação do EMI, que torna imprescindível, portanto, a demarcação da identidade da EPT e a disputa pelo sentido da formação humana integral, uma vez que o preenchimento de sentidos e significados, em torno da integração curricular, permite dissimulações tanto no campo da produção da política curricular como da prática didático-metodológica, pois, embora se constitua em elemento sedutor no campo da política e da filosofia, suas limitações se concretizam no campo das práticas educativas, tanto em decorrência da divisão social do trabalho, na sociedade contemporânea, quanto em função da natureza da produção do conhecimento (epistemologia).

Significa dizer que os discursos ora antagônicos, ora complementares, que se materializam em disputas de sentido têm revelado, ao longo da história da Educação Profissional, quais forças se mantêm hegemônicas no âmbito da elaboração e reestruturação

---

<sup>77</sup> Para saber mais sobre o Novo Ensino Médio, ver produções científicas do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva, disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/about/>, e a Revista Retratos da Escola de Formação da CNTE. v. 16 n. 34 (2022): O que esperar do Novo Ensino Médio?

curricular, pois, apesar da defesa no campo da produção da política curricular à formação humana integral, ainda incidem com mais ênfase práticas educativas mais instrumentais, conforme constatamos ao longo das análises acerca do EMI/IFMS.

Por fim, as análises revelam que a concepção de educação integral não expressa claramente com quais perspectivas teórico-metodológicas opera. No entanto, é possível inferir as crenças epistemológicas funcionalistas e pragmatistas que as constituem. No que concerne aos princípios ou finalidades, observa-se a coexistência de perspectivas antagônicas no texto.

Há, no entanto, a hegemonia discursiva de formação humana integral que apreende a integração curricular de caráter instrumental, observada por meio da incorporação de elementos discursivos que divergem da perspectiva sócio-histórica e progressista. Eles são traduzidos em expressões que compreendem a formação integral como aquela capaz de preparar para “atuar no mundo do trabalho globalizado”; “adaptar-se às rápidas mudanças sociais e tecnológicas”; “o desenvolvimento da capacidade empreendedora”; “propiciar e motivar uma sociedade mais justa por meio do planejamento e execução de ações sociais sustentáveis, preocupando-se, ainda, com a preservação do meio ambiente”; e “atuar no mundo do trabalho de forma criativa, ética, empreendedora e consciente dos impactos socioculturais”.

Os excertos analisados demonstram também a intersecção de perspectivas e racionalidades que concebem a “escola como máquina ou equipamento público de produção de resultados social e economicamente úteis”, predominantes ao longo dos textos analisados, em detrimento de uma escola “de fundo socioeducativo, conceito que opera nas interfaces entre o atendimento ao direito subjetivo dos estudantes às aprendizagens escolares e as demandas sociais” (THIESEN, 2021, p. 59).

Essa constatação não desconsidera que as resistências das entidades educacionais a esse projeto educativo hegemônico permitiram, ainda que no campo político, em meados dos anos 2000, elevar a integração curricular, na perspectiva da politecnicidade e da formação humana integral ao centro do debate, desnaturalizando a formação funcional. Esse movimento desencadeou, por meio da criação dos IFs, a consolidação de espaços de resistências que disputam pela hegemonização de discursos na produção da política local e nacional.

As disputas em torno da demarcação de projetos educativos que defendem, como é o caso do EMI/IFMS, o desenvolvimento da “formação integral”, por meio da defesa das “escolhas de diferentes caminhos”; da “verticalização dos estudos”; da atuação “de forma crítica, visando à cidadania plena”; do “desenvolvimento integral de seus saberes e potencialidades”; da “base de conhecimento científico-tecnológico, relacionamento

interpessoal, comunicação oral, pensamento crítico e racional”; do “espírito crítico, de uma formação tecnológica e generalista, de uma cultura geral sólida e consistente”; da “perspectiva crítica”; e dos “valores artístico-culturais e princípios democrático, autônomo, emancipatório e de cidadania, formação sólida e de qualidade” se constituem, atualmente, em uma das propostas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional mais abrangentes e consistentes na história do país.

Na expectativa de encontrarmos elementos de resistência a esse projeto vinculante à economia global, buscamos, a partir da prática docente, identificar possibilidades de atuações educativas, com foco na concepção de educação integral, de caráter politécnico, com finalidades socioeducativas, que tenham como parâmetros de organização didático-pedagógica a pesquisa como princípio educativo, a incorporação nos processos educativos das diferentes dimensões da formação humana, tais como: a cultura, a ciência, a tecnologia e, em especial, o trabalho, mas que não se encerre nele.

### **5.3 Organização Didático-Pedagógica no Ensino Médio Integrado do IFMS**

Nesta seção apresentamos as percepções docentes, a partir dos discursos sobre a prática pedagógica desenvolvida no Ensino Médio Integrado do IFMS, especialmente acerca de como esses cursos se organizam didático-pedagógicamente e de como se desenvolve a integração curricular no contexto da prática educativa. Em resumo, buscamos apreender os procedimentos mais operacionais voltados à articulação da formação geral e da formação técnica, em sua relação com a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia. Para análise dos discursos elegidos na pesquisa, reiteramos a primazia da busca por elementos didático-metodológicos que vislumbrassem a prática pedagógica ancorada nos fundamentos da educação integral, na perspectiva politécnica e omnilateral.

Na tentativa de aproximação das práticas pedagógicas, no contexto da prática escolar, buscamos identificar junto aos docentes participantes da pesquisa quais práticas integradoras avaliavam como exitosas e coerentes com a proposta do Ensino Médio Integrado, defendida no contexto dos IFs. Iniciamos as rodas de conversas questionando como se desenvolveram as práticas de integração curricular, do planejamento à prática pedagógica, quais os principais desafios encontrados para sua operacionalização e, por fim, quais experiências e estratégias operadas fortaleceram a promoção da integração curricular.

Inicialmente, os docentes descreveram os aspectos envolvidos no planejamento de aula, na perspectiva da integração curricular, e relataram que no IFMS esse procedimento se

inicia por meio da elaboração do Plano de Ensino, e tem um caráter individual. As reflexões, a partir da roda de conversa, nos auxiliam a observar que:

Com relação principalmente à questão da interdisciplinaridade, é praticamente impossível colocar isso no Plano de Ensino, porque, por exemplo, esse semestre a gente está fazendo um projeto interdisciplinar entre 3 disciplinas no curso técnico em informática, então a avaliação é um projeto só para a disciplina de Algoritmos, Apresentação e Estrutura, Conteúdo e Interfaces. Como que eu teria me comprometido *a priori* com os professores dessas outras disciplinas no Plano de Ensino. Claro que nos *campi* onde isso já está estabelecido, a gente conhece os professores, etc, a gente tem um acordo de cavalheiros, mas é muito difícil a gente estabelecer no Plano de Ensino que isso vai acontecer e depois a gente vai ter que seguir. Fora que a gente não tem flexibilidade suficiente para explorar isso nem dentro do diário nem dentro do plano, para explicitar como que é vai ser isso, senão eu teria que escrever o que, uma ou duas páginas explicando como é que seria o desenvolvimento desse trabalho interdisciplinar, que não cabe ali dentro do plano de ensino e nem dentro do diário. Além disso, tem a questão das bibliografias básicas, principalmente para gente da informática, que são muito complicadas, porque é simplesmente ilusório aqueles livros que a gente tem, a maioria está defasada há décadas, a maioria dos professores utiliza material próprio, desenvolvido, mas a gente tem que colocar lá na bibliografia de qualquer forma (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

O excerto demonstra a dificuldade de sistematização metodológica da integração curricular do ponto de vista do instrumento administrativo, indicando que a tentativa de planejamento integrado desenvolvida teve como pressuposto os objetivos da avaliação, entre uma ou mais unidades curriculares. Ele retrata ainda a problemática em torno da atualização das bibliografias para os cursos do eixo de informação e comunicação, que é ratificada ao longo das discussões quando os docentes sinalizam indicar “um livro para os estudantes olharem, mas a gente, o pessoal da informática, geralmente a gente usa, a gente faz o nosso material, porque até a gente conseguir uma atualização do material, a gente não consegue essa atualização assim, rápida.” Quanto ao plano de ensino, as reflexões dos docentes revelam que:

É bem sistematizado. Eu acredito até que fizeram para ajudar, quando você entra, está tudo prontinho, eu tenho lá como é ementa e eu não tenho que ficar caçando no PPC. Mas justamente isso que o professor falou da bibliografia, o que está lá, é para inglês ver, a gente coloca aquilo, mas não usa, né. [...] A gente procura em outros livros ou coisas que a gente tem, que acha interessante, e então realmente é o que está no papel, mas ele não é tão válido. E outra coisa que falaram também, a parte do conteúdo, lá no diário nosso, realmente lá que tem o que foi feito de verdade. E o plano a gente deixa bem mais enxuto, até porque você vai alterando, às vezes, você planeja uma coisa para fazer em tal dia, não dá, você joga para o outro. E isso você não tem no plano. Por mais que falem para a gente que o plano é flexível, você pode alterar, até por questão de tempo, para evitar burocracia. Só que a

gente acaba não alterando e só altera no conteúdo (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Sinalizam outro elemento a ser considerado como limitador da operacionalização da integração curricular, no ato do planejamento, que é a obrigatoriedade das avaliações e recuperações paralelas pré-definidas, e exemplificam que, ao “cumprir por bimestre duas avaliações e ter uma atividade de recuperação, então seis aulas praticamente são definidas para isso. Se eu tenho uma disciplina de uma aula por semana, então eu já tenho uns quatorze dias, umas quatorze aulas, e acaba que é muito apertado” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021). Ainda sobre o planejamento da integração curricular, os debates sintetizam que:

O planejamento aqui, os planos de ensino seguem alguns elementos que são fixos, por exemplo, a ementa, então o professor ele não vai inventar um conteúdo para colocar lá da ementa, a ementa já está pronta. No caso do PPC, então o PPC, ele já desenha digamos assim o curso na sua matriz curricular, desenha as disciplinas e talvez nesse momento já com o link com a reestruturação, a reestruturação teria sido esse momento de repensar esse desenho e colocar nesse desenho já esses possíveis links, embora que essa possibilidade seja muito complexa, porque depende muito do profissional que está fazendo isso, vamos juntar os professores, [...] é uma infinidade de possibilidades de links, então que para mim seja muito a personalidade de novo, chame muita atenção determinado link e para outro professor não. [...]. Há também uma rotatividade muito grande de servidores (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

As reflexões acerca da forma como se organizam os processos escolares, no contexto do planejamento do EMI/IFMS, contribuem para a redução do tempo já escasso para a organização da integração curricular e distancia o ato educativo daquilo que é “essencial, que seria esse momento de planejamento para gente conseguir fazer isto, porque talvez criar esse momento do eureka no estudante pressupõe eu conhecer minimamente o outro professor, o que que ele está trabalhando para facilitar que o estudante chegue a essas percepções” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Vencidas as reflexões iniciais acerca do planejamento, na perspectiva da integração curricular, observamos que as questões de caráter administrativo no planejamento pedagógico, que se materializam em mecanismos de instrumentalização da ação educativa, se ajustam “às formas fragmentárias de organização dos processos escolares” (THIESEN, 2013, p. 596) e incidem sobre a interdisciplinaridade, dificultando a operacionalização do currículo integrado, tanto no aspecto da forma quanto do tempo.

Ainda assim, na perspectiva da promoção de uma prática educativa integrada, o corpo docente da amostra da pesquisa, durante as reflexões realizadas nas rodas de conversa, apontou como elementos importantes, na perspectiva da formação humana integral, o

atendimento das “necessidades e interesses apresentados pela turma” e sugeriu a proposição de “parcerias com colegas de outras áreas de conhecimento”. A identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes também é apontada como um parâmetro para a integração curricular, havendo relatos da tentativa de “construção do conhecimento a partir de fundamentos já adquiridos pelos estudantes”. Os docentes sinalizam que:

De forma geral, os PPCs não deixam claras as oportunidades de integração interdisciplinar. Então, baseado na minha experiência, busco professores de outras disciplinas, tanto do núcleo técnico quanto do núcleo básico, para desenhar atividades que proporcionem essa integração. Quando os professores também têm experiência nas disciplinas que lecionam, esse processo é relativamente simples, mas muito dependente da vontade do professor em adaptar suas atividades a essa integração (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Indicam, ainda, ter como parâmetro para o planejamento da ação educativa a identificação das relações de sua unidade curricular com a formação técnica e, a partir disso, vinculam os conteúdos às informações de que o curso necessita, conforme se vê nas rodas de conversas: “o diálogo com os professores de outras áreas para verificar em quais conteúdos posso contribuir e a análise do perfil profissional de conclusão materializam também o objetivo de integração das disciplinas” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Apontam que as unidades curriculares do núcleo técnico têm potencial de agregar múltiplos conhecimentos e, nessa dinâmica, há registros de que “sempre que trabalho com programação de computadores, por exemplo, busco resolver problemas de outras áreas e unidades curriculares. Assim, surgem diversas oportunidades de integração e aplicações práticas que fazem sentido real para os envolvidos” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

As discussões das rodas de conversa anunciam que a integração curricular é organizada a partir das ementas e se desenvolve em algumas práticas pedagógicas por meio de “comentários durante a explicação”, em que não são aplicadas “atividades mais consistentes em relação à integração curricular”. Sinalizam que, apesar de integrarem conteúdos nas áreas de atuação, ainda não se consegue “pensar em uma estratégia de integração com outras disciplinas até pela grande quantidade de conteúdo a ser abordado na disciplina” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Há proposições que indicam o levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes no decorrer do semestre, com objetivo de descobrir quais conteúdos estão estudando. Isso, conforme observamos no trecho a seguir, corrobora com a integração curricular, por exemplo:

Nas disciplinas técnicas para facilitar a criação de links com a disciplina de filosofia. Também procuro motivar os próprios estudantes a perceber estes

links no decorrer de seus estudos, seja vislumbrando conexão entre um conteúdo da filosofia com algum conteúdo que estão estudando em alguma disciplina técnica, ou vice-versa. Realizo projetos de pesquisas (Iniciação Científica) com estudantes, com caráter transdisciplinar, vinculando filosofia, desenvolvimento web, produção de conteúdos digitais e necessidades sociais e pedagógicas do ensino de filosofia. Também já realizei projeto de extensão nessa mesma linha, para trabalhar a diversidade cultural em escolas da cidade, utilizando-me do cinema e da interdisciplinaridade entre as disciplinas de filosofia, história, sociologia e artes. Em eventos científicos do IFMS, como a Semana de Ciência e Tecnologia, também já propus atividades integradas. Como exemplo, menciono um minicurso sobre o livro "A metafísica dos costumes de Kant", ministrado em espanhol, com a presença e colaboração de uma profissional da área de língua espanhola. O desafio era ministrar todo o minicurso em espanhol e todos os participantes deveriam fazer suas interferências também utilizando a língua espanhola. Foi uma experiência muito rica (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

O grupo participante da pesquisa expõe que a integração curricular pode ocorrer também a partir da identificação de “alguma deficiência ou necessidade de reforço de conteúdos da formação geral” e “para o bom andamento da minha disciplina, retomo os conteúdos, ou até, no caso de matemática e informática, levo aos docentes das disciplinas minhas impressões e tento um alinhamento com eles” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Os debates realizados permitem observar a compreensão conceitual dos docentes acerca da essencialidade na formação integrada além da ênfase na formação geral, humanista, ética, moral e sociopolítica dos estudantes, a integração dos conteúdos específicos com a formação geral à formação técnica (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Os discursos docentes expressam alguns indicativos sobre a tentativa de operar os currículos tendo a integração curricular como método, sendo que alguns deles relacionam a viabilidade dessa integração à pertinência e adequação dos conteúdos com as demandas estudantis, à identificação dos conhecimentos prévios e, até mesmo, à identificação das dificuldades de aprendizagem (avaliação diagnóstica) do público-alvo. Por esse caminho, iniciam a tentativa de articular a formação geral às expectativas de formação técnica previstas para o curso.

Em alguns casos, há evidências explícitas da tentativa de articular esse movimento às ações diretamente envolvidas com a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, em que o manejo do currículo, na perspectiva da integração curricular, ocorre tanto no interior da própria unidade curricular ou quanto entre unidades curriculares distintas. É recorrente a indicação de que o relacionamento entre docentes e o conhecimento destes sobre sua unidade curricular são elementos que facilitam sobremaneira o manejo dos conteúdos a partir desta perspectiva.

Tem aqueles docentes que apontam como pressuposto para a integração curricular a análise do perfil profissional de conclusão do curso, e nesse sentido, sugerem como fundamentais o trabalho colaborativo e o diálogo entre docentes para conduzir a construção do currículo integrado. Outros docentes enfatizam as questões práticas da vida como caminho para a promoção do currículo integrado e demonstram que a natureza aplicada das unidades curriculares técnicas permite inúmeras interfaces juntos às unidades curriculares dos demais núcleos curriculares (básica e diversificadora) (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Para isso, desenvolvem atividades baseadas na aprendizagem a partir da solução de problemas da vida cotidiana, o que demonstra indicativos de que, no âmbito do EMI/IFMS, os conteúdos dos núcleos básico e diversificado não estão, estritamente, a serviço dos conteúdos do núcleo técnico, constituindo-se os conteúdos em conceitos e teorias que sintetizam a apropriação histórica da realidade material e social pelo homem, que são manejados para dar sentido às ações da prática humana (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Há também indicativos de que a integração curricular é percebida em suas práticas pedagógicas, por meio da articulação de conteúdo em uma mesma unidade curricular e/ou área de conhecimento, por meio de apontamento de interfaces possíveis. Essa forma de articular a formação técnica a formação geral é majoritária, segundo o grupo, que sugere ser:

Mais fácil fazer dentro da área do que fora da área, embora ache que com outras áreas é mais rico. Mas eu acho mais fácil ajustar até pelo conhecimento da sequência do conteúdo, é mais fácil pensar em pontos de encontro, fazer um gancho com outro professor, então eu consigo pensar em oportunidades mais fácil (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

As afirmativas acerca de uma maior inclinação à promoção da integração curricular dentro de uma mesma unidade curricular e/ou em área correlata decorrem, principalmente, por que, para ser capaz de interligar a realidade social e o pensamento e, posteriormente, socializá-lo, é necessário que primeiro este conhecimento tenha sido devidamente apropriado pelos sujeitos, a ponto de que seja possível transcender as formas de operá-lo. Daí decorre a pertinência do fortalecimento da formação inicial docente, bem como do incentivo efetivo à promoção da formação continuada. Nessa ótica, para a captação das possibilidades de integração curricular, políticas consistentes de formação inicial e continuada docente e regulamentação da carreira no que tange à garantia de tempos e espaços de formação e planejamento individual e coletivo são pontos centrais.

Há também a vinculação da integração curricular a partir da ideia do fomento à atitude integradora, ou seja, busca-se a postura reflexiva dos estudantes pelo incentivo à aprendizagem relacional dos conteúdos curriculares, convergindo com a aplicabilidade da

pesquisa enquanto princípio educativo, como basilar para metodologia da integração curricular. Nessa ótica é que se consolidam a reflexão do corpo docente acerca da necessidade de indução de:

Uma atitude integradora, numa capacidade integradora que o estudante tem de enxergar, a capacidade que o estudante tem de conseguir enxergar a relação entre os conteúdos, e talvez como um desafio assim, claro que vai cair para a gente como professor também, formar essa capacidade, conseguir criar estratégias ou momentos, oportunidades que estimulam o estudante a conseguir fazer isso, conseguir perceber essa atitude integradora. Mas o que queria pensar era assim, que talvez nem tudo a gente possa dar “mastigadinho” para o estudante e coloque situações ou momentos, crie espaços em que ele possa enxergar e ele mesmo possa ter esses *insights* que podem ser significativos no sentido de uma aprendizagem. O Eureka, eureka descobri alguma coisa aqui! Puxa, mas o professor de geografia já tinha falado algo semelhante, né! (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Os projetos de extensão surgem como possibilidades de integração da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia, entre diversos conteúdos disciplinares e contextos de aprendizagem, bem como viáveis à transferência destes conhecimentos voltados à transformação social. Nessa dinâmica, cumprem papel importante os eventos científicos que são apresentados como momentos em que essas possibilidades de integração curricular se exteriorizam.

Os discursos docentes sinalizam que, ao enfatizarmos a formação geral, humanista, ética, moral e sociopolítica dos estudantes no exercício da Educação Profissional, é natural o aparecimento de demandas por conteúdos específicos que são intrínsecos à vida humana, tais como a arte, a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia. Eles são caminhos para a promoção da articulação da formação geral à formação técnica, que constituem um currículo integrado.

Outro elemento fortemente apresentado pelos docentes, nesta pesquisa, no que tange à promoção da integração curricular, situa-se no campo das relações interpessoais, traduzidas nos discursos por meio de expressões como afinidade, empatia, pessoalidade e confiança. O grupo participante da pesquisa é unânime em afirmar que “fazer o projeto integrador entre disciplinas depende muito mais da afinidade, acontece mais por afinidade entre colegas, entre docentes” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Ratificam ser “ponto pacífico a questão da empatia” e relatam que uma das dificuldades no processo de reestruturação curricular, na perspectiva da integração curricular de caráter humano integral, se deu em relação ao “amadurecimento, a capacidade de conseguir dialogar e colocar, até mesmo se sentir livre e tranquilo de colocar as opiniões e de poder se questionar também numa maneira tranquila e livre” (RODA DE CONVERSA,

24/11/2021). A questão da personalidade “é muito forte, a gente só consegue articular com pessoas que a gente tem proximidade, então é mais uma questão de proximidade das pessoas, do que das áreas” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Os docentes da pesquisa sinalizaram que atualmente a integração curricular refere-se mais a um processo de disposição individual que de fomento institucional. Sobre esses desafios, apontam que:

Nas tentativas que a gente fez de promover a interdisciplinaridade, vimos que é um processo muito pessoal entre os professores, às vezes acontece, por exemplo. Trabalho muito com os professores de línguas e matemática, eles têm disposição de fazer um trabalho conjunto, como os professores colocaram, principalmente, da área do núcleo básico, as disciplinas são muito grandes, muitos conteúdos, então, às vezes, o professor tem essa disposição de abrir um pouco a ementa dele para trabalhar um conteúdo de forma diferente, depende muito da disposição pessoal dele, e como isso não é institucionalizado, se muda o professor semestre que vem, nada garante que isso vai acontecer da mesma forma dentro dos cursos de informática. A gente até tenta nas reuniões de colegiado observar algumas oportunidades de integração, mas muito disso é na tentativa e erro, por exemplo, esse processo que a gente tá fazendo esse semestre ele só aconteceu porque os 3 professores estão dando as 3 disciplinas novamente, e a gente sentou um momento e falou assim: estamos corrigindo três trabalhos praticamente iguais no final do semestre sendo que a gente poderia facilitar para os alunos e apresentar um só, que seria muito mais rico e muito mais fácil da gente corrigir, mas assim não foi um processo planejado, foi quase que ao acaso, um acordo de cavalheiros. Semestre que vem mudou os professores da disciplina, nada garante que isso vai continuar (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

O grupo concorda sobre a natureza do acaso que envolve a integração curricular desenvolvida atualmente no EMI/IFMS e ressalta que essas atividades demandam muito tempo dos envolvidos. Os docentes relatam observar muitas vezes se “o outro colega está muito apertado no conteúdo para disponibilizar tempo para uma tarefa diferente”, além de indicar a experiência da recepção dos alunos sobre essas propostas: “quando eu apresentei a proposta, era um *software* para resolver algumas questões, eles ficaram um pouco impactados, será que para eles vai demandar muito ou não? Existe um tempo do novo ser estabilizado para eles. E isso a gente também precisa considerar”. De acordo com as reflexões docentes, há a necessidade de haver um:

Alinhamento de expectativa, porque a gente já teve situações de trabalhos, por exemplo, em que o estudante estudou muito para fazer, pesquisou tecnologia [...] o que foi proposto foi entregue, mas quando o estudante sofreu a avaliação do outro professor, ele foi muito criticado porque o sistema não tinha um conjunto de funcionalidades que o professor achava interessante, estou dando exemplo de um TCC, mas que isso impactaria, por

exemplo, não sei se eu faria uma parceria com alguém que tem esse pensamento, entende?” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Na tentativa de contribuir com o debate sobre formas de operacionalizar a integração curricular, uma parte do grupo de docentes anunciou que os estudantes “não são chamados para discutir essa questão, vem de cima para baixo, as escolas não os compreendem. Tanto que tanta parte dos currículos não os entende como juventudes em suas pluralidades e diferenças, então eles são excluídos desse processo também” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021). Nesse sentido, retomaram-se as discussões em torno do desafio da construção de consensos, tanto no planejamento de atividades integradoras quanto na reestruturação curricular na perspectiva da gestão democrática e sinalizaram a:

Dificuldade que eu vejo assim quando a gente se reúne para planejar principalmente no início. Porque eu estudava filosofia, a tendência de eu puxar para o lado da filosofia é muito grande, então eu tenho que ter abertura para ouvir, quais são, o que que o outro trabalha e tentar fazer esse casamento, essa integração entre as disciplinas. Então esse é um desafio muito grande, mas o que eu já senti desde o início que a gente já está aí com duas turmas e uma que já vai se formar agora, eu senti uma evolução nesse tempo dos professores, já há uma facilidade para a gente conseguir já fazer essa interação (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

O grupo alertou sobre a provisoriedade do fechamento de sentidos em torno da integração curricular, pois, embora do ponto de vista institucional seria interessante a definição de padrões formais que permitam “criar condições de possibilidades que não eliminam, mas que abram espaço para qualquer tipo de integração”, reconhece ser difícil porque “sempre essa integração se torna algo dinâmico” (RODAS DE CONVERSAS, 2021). Assim:

Cada professor, cada semestre, em cada turma ele tem que planejar e organizar. [...]. Quando eu vou fazer o meu planejamento eu tenho a tendência de ver o que deu certo, e o que deu certo é com base na minha experiência com base nos estudantes que eu já tive, eu pego uma turma nova que tem uma característica que eu nunca vi antes. Por isso é um plano, um desenho, porque não tem como não planejar, mas no meio do caminho acho que tem que ter essa flexibilidade de poder estar construindo ao longo, mas não sei como isso seria em relação ao planejamento, que que é planejar, planejar é já definir o futuro certo que vai acontecer, estabelecer alguma meta, algumas diretrizes e a partir disso há espaços para se construir no meio do caminho que que seria isso (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Podemos constatar que os indicativos de integração curricular, no contexto da prática educativa, seguem as mesmas dificuldades relatadas no movimento de elaboração e/ou reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso do Ensino Médio Integrado no IFMS.

Nesse sentido, no Quadro 16, sistematizamos os fatores apontados como desafiadores à promoção da integração curricular no contexto da prática educativa.

**Quadro 16- Fatores que interferem na promoção da Integração curricular**

Fatores	Interferências
Fatores Institucionais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indefinição da Identidade institucional;</li> <li>2. Ausência de institucionalização do planejamento voltado à integração curricular (Cronograma e metodologia pré-definidos);</li> <li>3. Falta de tempo durante o planejamento na semana pedagógica para organizar essas atividades;</li> <li>4. Alta rotatividade docente no <i>campus</i> que dificulta consolidar o planejamento de longo prazo;</li> <li>5. Ausência de cronograma de reuniões pedagógicas com equipe pedagógica, de planejamentos coletivos, de centros de estudos com regularidade;</li> <li>6. Formato institucional dos projetos de curso;</li> <li>7. Sistematização de consensos entre racionalidades inegociáveis;</li> <li>8. Trilhas de Formação Continuada destinada ao debate da integração curricular;</li> <li>9. Inclusão dos estudantes no debate da integração curricular;</li> <li>10. Necessidade de padronização.</li> </ol>
Fatores Didático- Metodológicos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausência ou baixo conhecimento de estratégias que promovam a integração curricular;</li> <li>2. Organização Didático-Pedagógica: os horários escolares tradicionais, em alguns casos, inviabilizam a execução de algumas atividades integradas;</li> <li>3. Ementas com excesso de conteúdo;</li> <li>4. Dinamismo dos processos pedagógicos x Estatismo dos processos escolares.</li> </ol>
Fatores Individuais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Dificuldade de os servidores aderirem ao movimento de integração curricular;</li> <li>2. Dificuldade com a mudança, de estabelecer com outro docente o desenvolvimento de ações conjuntamente em detrimento das ações fragmentadas;</li> <li>3. Dificuldade de diálogo entre os pares;</li> <li>4. Ausência de motivação estudantil a participar de propostas integradoras;</li> <li>5. Formação inicial docente inadequada para um novo formato de ensino;</li> <li>6. Intencionalidades distintas dos gestores, docentes e discentes.</li> </ol>

**Fonte:** MIGUEL, Juliana. Sintetizados a partir das Rodas de Conversas realizadas em novembro de 2021. (2022)

No Quadro 16, observamos os desafios institucionais, didático-pedagógicos e individuais que incidem sobre a integração curricular, constituem-se nos fenômenos que trazem à tona a essência do que as condicionam e as constituem. Obviamente que os desafios apresentados são a aparência do que há na essência das discussões teóricas e políticas em

torno da integração curricular, pois, conforme vem sendo explicitado ao longo da pesquisa, observamos que:

As disputas por propostas educacionais – que em essência são disputas por projetos de sociedade –, atravessam todos os espaços da produção da existência. Assim, não há tarefa fácil quando se defende a construção e a implementação de uma formação inspirada em teóricos do socialismo utópico e do socialismo científico, como é o caso do Ensino Médio Integrado, que contempla a oferta de uma sólida formação técnica aliada à formação científica, tecnológica e humanística das juventudes (POSSAMAI; SILVA, 2022. p. 66).

Essas disputas por propostas educacionais também perpassam as racionalidades estudantis, que, ao terem lugar de fala no planejamento da construção curricular, na perspectiva da integração, conforme previsto em legislação própria, acrescentam mais complexidade a esse cenário. Para explicitar essa complexificação, vejamos este trecho extraído da roda de conversa que problematizava a missão dos IFs em sua relação com as demandas estudantis:

Pelas normas lá, a nossa formação é mais técnica, não sei no *campus* dos demais, mas pelo menos nas salas que eu perguntava a maioria dos estudantes queria tentar ENEM, queriam tentar vestibular e não necessariamente seguir essa área técnica. Então eu, particularmente, fico muito presa a tentar esse conteúdo de uma maneira mais próxima do que eles possam ver no Enem, acaba deixando de pensar em coisas de integração justamente para cumprir um objetivo que não é tanto nosso objetivo, mas é o que alunos esperam de nós também. Então eles estão um pouco pelo técnico, mas muitos deles estão pelo ensino médio, poucos vão seguir a carreira de fato (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

As assertivas docentes sobre as demandas imediatas estudantis demonstram como as racionalidades atravessam todas as esferas da produção humana e nos leva a elevar o debate sobre as disputas por projetos de integração curricular para além da política curricular nacional, pois, do ponto de vista metodológico, pelo qual são desenvolvidas as práticas educativas no IFMS, a integração curricular enfrenta não só os elementos decorrentes da divisão social do trabalho, manifestos nos contornos mais administrativos e fragmentários em que se constituem o desenho curricular, como também as questões advindas da sua natureza epistemológica, que são agravadas quando incluídas as demandas imediatas do público alvo, evidenciando as diversas racionalidades, por vezes antagônicas, que atravessam a construção de um projeto educativo nos territórios locais.

Ainda que as disputas entre concepções filosóficas, epistemológicas, políticas e metodológicas coexistam e persistam na trajetória da Educação Profissional, permanecem presentes também as intencionalidades docentes em desenvolver “uma sólida formação

técnica aliada à formação científica, tecnológica e humanística das juventudes” (POSSAMAI; SILVA, 2022, p. 66). Nesse contexto de contradições e antagonismos, os docentes, apesar das dificuldades apontadas, demonstraram tentativas de construir o processo da integração curricular, na perspectiva de que essa formação de caráter mais pragmático se aproxime de uma formação de caráter socioeducativo.

Essa constatação pode ser observada nos diferentes relatos sobre o desenvolvimento de ações voltadas à integração curricular. Os docentes percebem a integração curricular mais evidente nos Trabalhos de Conclusão de Curso, testemunhadas no relato de ações em que os colegas da área técnica avaliam as propostas iniciais de TCCs para indicação de possibilidade de continuidade ou não do projeto. “Ao final do curso, no 6º ou 7º semestre, os colegas da área de linguagens e comunicação trabalham em parceria na escrita de textos técnicos promovendo orientação na escrita dos TCCs. A troca de saberes entre diferentes áreas do conhecimento” materializa uma integração favorável ao processo ensino/aprendizagem (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Percebe-se também a possibilidade de integração curricular na parceria entre docentes visando à identificação de conceitos/palavras em língua inglesa necessários no semestre: “trabalhei com os estudantes a construção de um glossário técnico digital. Os conteúdos de língua e técnicos foram trabalhados dentro do contexto do curso, e ao final, os estudantes tiveram que utilizar os conhecimentos para criarem o glossário, logotipo e sistema” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021). Sobre isso, “os elementos de conexão dos conteúdos foram fundamentais para o sucesso da atividade” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

O desenvolvimento de atividades integradoras, circunscrita ao conteúdo de uma única unidade curricular, é outra evidência da tentativa de integração curricular operada no EMI/IFMS, tal como se vê no relato da docente de Física, que extrapola o conteúdo da sua disciplina com a proposição do debate de questões políticas e históricas que se relacionam à temática dos ciclos termodinâmicos:

Tem dois tipos de motores usados no dia a dia, um é motor a diesel, o outro é a gasolina, etanol. São dois modelos termodinâmicos diferentes. O Brasil é o único país do mundo que proíbe motor a diesel em carro de passeio. E aí eu conto para os alunos que essa lei foi criada, em 1976, no período de ditadura no Brasil, e é uma lei que desfavoreceu o Brasil. Então eu conto o contexto em que ela foi criada. A gente não foi para o álcool, foi uma questão de acordo com os EUA para a gente não ser competitivo no uso de diesel. 1976 é crise do petróleo no mundo, a ideia é que a gente é um mercado muito consumidor de combustível, a gente é um mercado grande, um país continental. Foi um alinhamento tático com os Estados Unidos para gente ter uma demanda menor de diesel e segurar o preço internacional. Questão de mercado, quanto mais demanda, você aumenta o preço. Então a gente

diminui a demanda de forma a segurar o preço do diesel e favorecer o mercado americano. Tem todas as questões políticas por trás, e a gente discute. [...] sofisticando o debate entre o bem e o mal, essa lei, é da época da ditadura, mas nunca foi revogada em nenhum governo civil, e por que não? A gente tem 30 anos de governo civil. Agora a gente tem uma questão ecológica, por que todos os países estão proibindo diesel em carros de passeios? Porque diesel é mais poluente apesar de mais eficiente, então a gente traz isso, é só um exemplo. Por que não ler a lei na aula de física? Se ela está ligada a exatamente aquilo que a gente está aprendendo que é o ciclo de OTTO, então trazer e fazer as contas [...] e a gente vai discutindo o preço da gasolina, então quanto que a gente usa de verdade daquilo que a gente paga, o quanto que aquilo está sendo de combustível, o quanto que a gente está usando, o quanto está sendo perdido por razões físicas, perdido não, porque parte da gasolina subsidia o diesel. Então são questões políticas. E isso é só um exemplo, de como aprender a física como um momento de empoderamento social, entender o que isso significa em termos ecológicos, o que isso significa em termos econômicos, políticos (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Conforme podemos observar no relato de parceria entre áreas correlatas, nesse contexto, a proximidade entre os professores e a convergência das aulas de ambos os docentes para a mesma turma foram fatores facilitadores. A observação de que o docente da área de matemática tinha afinidade com a informática, resgata a centralidade do conhecimento para operacionalização da integração curricular.

Há um grupo de professores que esclarecem que, em todos os semestres, desenvolve a avaliação dos estudantes, a partir de projetos práticos integrados, nos quais os estudantes devem propor soluções que envolvem outras áreas que extrapolam os limites da unidade curricular lecionada. Outros docentes apostam na curricularização da extensão e da pesquisa como alternativas para a integração curricular:

O tema do currículo integrado, talvez a gente tenha que primeiro que falar assim: o que não é currículo integrado? Não é um monte de disciplina, não é aquilo, aquilo outro, etc, quando a gente identificar tudo que não é um currículo integrado, talvez a gente começa a pensar num modelo de currículo integrado. Porque às vezes é meio complicado, a gente esbarra em algumas coisas, por exemplo a gente discutiu recentemente o PPC, aí era muito fragmentado como é ainda, e começou: não vamos diminuir o número de unidades curriculares, vamos tentar curricularizar a extensão é obrigatória agora, mas vamos tentar curricularizar a pesquisa também, vamos tentar fazer alguma coisa que a gente saia desse modelo de cada um na sua caixinha que tenha de fato a interdisciplinaridade, mas dentro do currículo lá, não só escrito você tem que fazer, não! Tem que ficar claro isso. Aí começa a cair em algumas questões mais burocráticas, tais como: quem que vai lecionar isso, quem que tá preparado para isso, os nossos docentes estão habituados a trabalhar de tal jeito, então começa a cair em algumas situações limitantes que o problema não é abordagem em si, ao modelo de currículo integrado, mas às vezes uma falta de compreensão do que que é o currículo integrado por parte de todos, aquela compreensão unitária, que a gente tem que ir construindo gradativamente, a partir do momento que cria-se uma

massa crítica, não só de docentes, mas de técnicos, e aí tendo essa massa crítica, eu acho que vai rodando, uma das minhas esperanças é a curricularização da extensão, da pesquisa, eu acho que isso possa render bons frutos, tendo em vista já a expertise da instituição na oferta de projetos de pesquisa, extensão (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Nesse contexto da curricularização da pesquisa e da extensão, o grupo de participantes compreende que a “provocação dos alunos vem do ensino, então se você tem essa provocação dos alunos a partir do ensino, vai surgir a demanda para a pesquisa e da pesquisa partiremos para a extensão”. Uma parte do grupo sinaliza ser importante “integrar também o ensino, a pesquisa e a extensão institucionalmente, que atualmente são estanques no IFMS” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021). Ainda sobre isso, os eventos são indicados como espaços de viabilização da integração curricular:

Penso que eventos institucionais acabam contribuindo para uma formação mais integral, principalmente daqueles estudantes que ajudam na organização dos eventos. A participação dos estudantes em projetos também acaba contribuindo para uma formação mais ampla, uma vez que, muitas vezes eles precisam ser os agentes da busca e solução de problemas e levar esse conhecimento para outras pessoas (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

As conversas revelam também o desenvolvimento de projetos entre várias turmas, a exemplo de um realizado para discutir sobre Usinas de Energia Elétrica. “O projeto foi programado para ser executado durante a semana do meio ambiente. Além da interação das turmas durante a atividade (foi promovido um debate entre as turmas), houve também a participação de professores de outras unidades curriculares” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

O grupo de docentes participantes da pesquisa corrobora que os projetos de pesquisas são um bom exemplo de integração curricular. Um deles exemplifica essa percepção ao relatar a atividade de produção de uma página web para auxiliar professores de filosofia em suas aulas e projetos.

Para alimentar esta página, também tenho um projeto de produção de conteúdos digitais. Os projetos envolvem a construção de uma página web e a produção de conteúdos digitais para serem utilizados em metodologias ativas. Para a produção da página, envolvo estudantes e professores do curso de Desenvolvimento Web. Para a produção dos conteúdos digitais envolvo estudantes de todos os cursos, que tenham interesse em aprender editar vídeos, podcasts, produzir materiais de leituras e atividades diversificadas, dinâmicas e atrativas. Esses projetos propiciam, além da integração entre disciplinas, espaços de estudos, debates, promovendo o desenvolvimento de múltiplas inteligências e o fomento da pesquisa (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Existem avaliações críticas segundo as quais o desenvolvimento da integração curricular não é capaz de promover “uma integração profunda, mas apenas de troca de informações com os professores de matemática e informática, apontando quais conteúdos em suas disciplinas precisam ser reforçados para dar melhor base para a disciplina de Métodos Estatísticos”. Não obstante, essas experiências incorporaram-se no movimento de reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Houve também a indicação de uma estratégia de integração curricular relatada por um dos docentes que se constitui em parâmetro institucional de sucesso, ainda que tenha sido desenvolvida, exclusivamente, para o PROEJA. Ela é denominada, no IFMS, de tempo social e, segundo as explicações extraídas das rodas de conversa:

É uma atividade que todos os professores, tanto do núcleo comum quanto do específico, eles têm um tempo para poder planejar essas atividades do tempo social. E essa é uma dificuldade que eu vejo nos outros cursos, no técnico integrado em alimentos, técnico integrado em informática. A gente não tem um momento específico de planejamento com os outros docentes, eu tenho meu planejamento e cada um tem seu tempo de planejamento e se a gente quiser fazer essa reunião, a gente precisa ter boa vontade também em organizar os nossos horários em um momento que dê para todo mundo se reunir para fazer esse planejamento. No PROEJA não é assim, essas atividades são planejadas em conjunto tanto com os professores da parte específica como os professores da parte do núcleo comum, então a gente planeja atividades que sejam justamente interdisciplinares e eu diria até transdisciplinares porque em alguns momentos, a gente pensa em atividades que afetem o dia a dia do estudante, que ele vai levar em conta a vida dele, o trabalho, como é PROEJA, então tem estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho, que já estão no mundo do trabalho, então as suas experiências a gente tenta valorizar nessas atividades para que eles possam trazer elas para dentro da escola e levar aquilo que eles aprendem na escola também para esses ambientes onde eles estão inseridos (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

O debate junto ao corpo docente buscou o levantamento de sugestões práticas voltadas ao fomento à integração curricular, nos cursos Ensino Médio Integrado e, na tentativa de promover a aproximação de diferentes unidades curriculares, o grupo ressalta a importância do planejamento em conjunto, conforme se vê no trecho abaixo:

No momento inicial que os professores têm de planejamento, se tivesse um foco, numa dinâmica numa estratégia em que os professores se reunissem ali para fazer seus planejamentos em conjunto e pensar o semestre em conjunto. Acho que precisa disso, claro que vai ter que ter momentos contínuos, tem que ser contínuo, mas é importante um começo, no início do semestre ter uma semana pedagógica, uma semana de planejamento em que os professores se reúnem para organizar seus planos de ensino em conjunto, tendo em vista a integração, a interdisciplinaridade e como ponta pé inicial. E, a partir disso, no decorrer do semestre, Direção de Ensino, pedagogos criam alguns outros espaços para repensar isso, usando elementos que a

gente já tem como, por exemplo, o pré-conselho, conselho ou pós-conselho para trazer elementos para auxiliar o professor na forma de como ele reajusta e, se for necessário, dar um novo direcionamento para as suas atividades (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Nessa dinâmica, observamos a imprescindibilidade de sistematização de agenda de formações continuadas com os servidores, voltadas ao debate da integração curricular, considerando inclusive a rotatividade docente na instituição e nos cargos. Deve-se dar atenção especial aos docentes que compõem o colegiado de curso e o núcleo docente estruturante, os quais têm papel central na análise dos planos de ensino e na condução do processo de reestruturação curricular (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

O grupo sinalizou ser necessário garantir condições reais de participação nesses processos e propiciar “carga horária para o docente”, cotejando-a com a relação professor-aluno existente e com todas as implicações educacionais e administrativas que advêm dessa relação. Criar um momento para que os docentes possam conversar é importante, mas, segundo o grupo docente, não é suficiente, pois “aí vem a outra parte também, como é que vai ser a dinâmica dessa conversa, como que é, de que maneira os docentes vão interagir?” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Os indicativos de integração curricular apontados demonstram a centralidade de algumas condições para a sua operacionalização: fomento à formação continuada; promoção de espaços de interação docente; tempo de planejamento individual e coletivo; relação professor x aluno; mapeamento da carga horária dedicadas a demandas obrigatórias administrativas; organização e condução desses tempos e espaços; atitude integradora docente; pesquisa como princípio pedagógico; e articulação dos conteúdos ora às demandas estudantis, ora às demandas sociais, ora às demandas das demais unidades curriculares, ora ao perfil do egresso, ora às demandas da avaliação (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Quando questionados sobre a efetividade da integração curricular nos cursos do Ensino Médio Integrado desenvolvidos no IFMS, os docentes apontaram que “entre algumas disciplinas de áreas convergentes técnicas isso aconteça, mas de maneira geral, falta sistematização tanto no projeto político pedagógico quanto no desenvolvimento do plano de ensino de promover esse aspecto” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021). Em linhas gerais, os docentes da amostra de pesquisa indicam não perceber “uma rotina” ou “algo estabelecido institucionalmente”, mas sim “tentativas pontuais”(RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Pontuam que os eventos institucionais, tais como Semana do Meio Ambiente, Semana de Arte e Cultura, Semana de Ciência e Tecnologia e Semana da Consciência Negra, são a canalização da tentativa de integração curricular realizada pelos docentes e pela instituição

porque são eventos que “acoplam uma série de outros fatores que estão relacionados, então, de certa forma, consideram uma maneira interdisciplinar de relacionar os conteúdos para os alunos” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021). Ainda sobre o desenvolvimento da integração curricular, eles a compreendem como:

Norteadora, isso está na instituição, está nos documentos institucionais, a gente percebe o cuidado, mas eu ainda volto para a minha fala antiga para dizer que muitos de nós não sabe o lugar em que estamos mesmo. Eu acho que na hora que a gente entender o que é esse projeto, porque a gente está no interior, às vezes com 30 mil pessoas, a gente vai entender a importância de fazer isso, de fazer dar certo, né. Eu acho que é transformador, a gente vê na prática que a gente tem boa vontade, a gente vai fazendo, a gente vê um aluno passando em medicina, muitos alunos. Aquela família que nunca teve um médico vai ter, uma família que nunca teve um advogado, um tecnólogo, um pedagogo vai ter, só que poderia ser ainda melhor, não só o resultado individual, mas sair transformado o estudante, mas eu acho que está em tudo, eu entendo que a instituição faz conforme as pessoas que estão aqui fazem e tem conhecimento sobre (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Por fim, na tentativa de finalizar as percepções extraídas a partir das rodas de conversa e do questionário sobre a implementação integração curricular, no contexto da prática pedagógica, nos cursos de EMI/IFMS, consideramos as contribuições de um docente da amostra que analisa a integração curricular a partir da perspectiva hieracliana, vislumbrando-a como “um vir a ser, de como sendo algo, um ideal” e exemplifica que “comparado com o infinito o ponto que eu estou, por melhor que seja, sempre é nada, sempre é 0, sempre há muito que avançar [...], então se a gente por um lado vê que a instituição tem essa perspectiva de integrar, por outro lado a gente identifica que a gente precisa avançar” (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

Um dos participantes do grupo entende que a integração curricular deve ser pensada como ideia reguladora, “num caminho em direção ao vir a ser, ainda que a gente nunca chegue lá. ” E, com base nas construções teóricas de Kant<sup>78</sup>, explica que, ao tratar das ideias reguladoras e constitutivas, é importante considerar que:

A paz perpétua nunca vai ser possível porque jamais nós vamos constituir que nunca haverá conflito nenhum, sempre haverá divergência de ideias e entre os povos, mas isso não desvalida essa ideia como reguladora como algo que a gente tenha que perseguir. [...] tendo essa perspectiva otimista. Não precisamos ser pessimistas, não se trata disso, temos que ser otimistas e sermos realistas, otimistas tendo esse devir diante dos nossos olhos e ao mesmo tempo o pé na realidade, consciente das dificuldades que a gente tem, às vezes, muitos dos planejamentos, eles não funcionam porque na primeira reunião a gente coloca as críticas e as dificuldades acima do nosso

---

<sup>78</sup>Filósofo (1724-1804) que tem como “um dos principais temas da filosofia de Kant é o conhecimento, quais as possibilidades que temos de conhecer, onde começa e onde termina a nossa capacidade de conhecimento e como podemos utilizar esse conhecimento (KANT, Immanuel, 2021, s/p).

potencial. E eu acho que não é por aí, a gente tem que colocar o nosso potencial acima das críticas, colocar as críticas, as dificuldades e os desafios na mesa e admitir que somos capazes e que temos o potencial enorme para vencer tudo isso (RODA DE CONVERSA, 24/11/2021).

À luz dos pressupostos históricos, filosóficos, políticos e epistemológicos que foram desenvolvidos ao longo dessa tese, apontamos, por fim, no quadro 17, algumas notas e tons identificados no contexto da prática educativa no EMI/IFMS, que podem ser incorporados à partitura do Ensino Médio Integrado, visando alavancá-lo como uma proposta didático-metodológica de currículo, que evidencie formas de integração curricular possíveis, na perspectiva da formação humana integral, ainda que, nas sociedades contemporâneas, elas se desenvolvam entremeadas aos interesses do capital.

**Quadro 17- Indicativos de ações em direção à promoção da Integração curricular**

1. Definição da Identidade do EMI (concepção de escola, de formação, de homem, de sociedade, do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia;
2. Institucionalização de planejamento contínuo voltado à integração curricular. (Cronograma e metodologia pré-definidos);
3. Previsão de tempo contínuo para reflexão, planejamento da operacionalização da integração curricular
4. Investimentos em aperfeiçoamento da formação inicial e continuada sobre a temática para propiciar a integração curricular
5. Sistematização e divulgação de estratégias que promovam a integração curricular
6. Desenvolvimento de estudos e pesquisas que proponham novas formas de organizar os processos escolares na perspectiva da integração curricular
7. Aperfeiçoamento contínuo dos Projetos Pedagógicos de Curso e dos instrumentos de planejamento e registro didático.
8. Formação permanente dos Núcleos Docentes Estruturantes e Colegiados de Curso acerca da temática
9. Formação periódica dos gestores ( coordenadores, diretores, presidentes de comissões e/ou correlatos)
10. Inclusão do público – alvo no processo de construção curricular
11. Aperfeiçoamento dos processos de produção de Trabalhos de Conclusão de Curso
12. Consolidação dos Eventos Escolares (Semana do Meio Ambiente, Semana da Arte e Cultura, Semana da Ciência e Tecnologia, Jogos Escolares)
13. Implementação da Pesquisa como princípio Pedagógico
14. Problemática do Trabalho enquanto princípio Educativo.
15. Sistematização e divulgação de estratégias que promovam a integração curricular
16. Aperfeiçoamento contínuo dos Projetos Pedagógicos de Curso e dos instrumentos de planejamento

e registro didático.
17. Adequação e/ou reposição permanente dos postos de trabalho no âmbito das instituições escolares
18. Financiamento para o desenvolvimento e manutenção do EMI.

**Fonte:** MIGUEL, Juliana. Sintetizados a partir das Rodas de Conversas realizadas em novembro de 2021. (2022)

Distante de querermos encerrar essa discussão, porque atravessada por variáveis de diversas naturezas, sistematizamos, no quadro 17, os fatores que contribuem, segundo os docentes do EMI/IFMS, com a promoção da integração curricular. Pretendemos, nesse quadro, apresentar algumas possibilidades de espaços e tempos propícios à criação de sentidos e significados que podem preencher o silêncio retratado na epígrafe deste capítulo. Silêncio este que articulado aos discursos têm papel fundamental na produção da identidade do Ensino Médio Integrado.

Ao longo dessa pesquisa, observamos que, dentre os aspectos relacionados com a integração curricular, os mais relevantes dizem respeito à compreensão de que, enquanto princípio e finalidade, o Ensino Médio Integrado instituiu-se no campo da política educacional, a partir do século XXI, como a proposta mais inovadora, consistente e aderente às demandas de formação da juventude em escala nacional, por vislumbrar uma formação na perspectiva humana integral, desencadeando a oferta de cursos, em especial no estado de Mato Grosso do Sul, que se constituíram em um novo parâmetro para a formação profissional técnica de Nível Médio.

Por outro lado, o EMI encontrou suas barreiras no contexto da prática educacional, não só porque as escolas e a educação desenvolvem-se baseadas nas formas como a sociedade se divide e organiza, mas também porque, do ponto de vista metodológico, o conhecimento totalizante ou integral é limitado pelas formas como a construção e socialização do conhecimento se constituem, que é de forma parcelar, revelando suas interfaces de natureza epistemológica. Nessa dinâmica, entendemos que a compreensão desse entrelaçamento, que apresenta um caráter filosófico, provoca a percepção sobre como se dá o movimento da produção da política curricular, seus desdobramentos sobre a prática pedagógica no EMI/IFMS e o papel das palavras e das disputas discursivas na demarcação de racionalidades em torno dos territórios imateriais que se constituem os currículos.

Nesse sentido, entendemos que a observação dos silêncios ou até mesmo a explicitação daquilo que é “falado/escrito” se constituem em um primeiro mecanismo de preenchimento de significados e sentidos outros. Dito isso, identificamos que as análises dos textos dos PPC do EMI/IFMS indicam que a integração curricular é preenchida

discursivamente ora a partir de sua dimensão ético-política, enquanto princípios e finalidades; ora em sua dimensão didático-pedagógica, ou seja, como método ou dispositivo e/ou formas de organização dos processos escolares. Não obstante, são silenciadas as implicações decorrentes de suas dimensões epistemológica e filosófica, que se relacionam à produção e socialização do conhecimento. É nessa ótica que se ampliam as possibilidades da integração curricular a ser operada a partir de abordagens e racionalidades distintas, porque são invisibilizadas as limitações que a constituem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cérebros estão cheios de palavras que vivem em paz e em harmonia com suas contrárias e inimigos. Por isso, as pessoas fazem o contrário do que pensam crendo pensar o que fazem. Há muitas palavras. E estão os discursos, que são palavras apoiadas umas em outras, em equilíbrio instável graças a uma sintaxe precária.

*(SARAMAGO, 1968)*

A proposta desta pesquisa foi analisar as evidências de integração presentes nos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelo IFMS. Para isso, resgatamos as relações existentes entre as políticas educacionais e curriculares, para o Ensino Médio e a Educação Profissional, entre os anos 2008 e 2021, com o objetivo de identificar quais racionalidades e condicionantes as constituíram no século XXI.

O movimento de investigação sobre como integrar o currículo, na perspectiva da articulação do Ensino Médio à Educação Profissional, desenvolveu-se a partir de um percurso em que buscamos assinalar qual seria a formação que a escola poderia propiciar à juventude brasileira, quando as relações escolares se constroem em meio ao aprofundamento da ideologia neoliberal no país, mais fortemente operada, a partir de 1990, com a implosão do projeto desenvolvimentista pela política econômica internacional.

Observamos que a Educação Profissional emergiu no bojo da reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990 e tornou clara a relevância e centralidade do currículo, mais recentemente, como instrumento de controle social ou de enfrentamento ao desemprego estrutural. Neste contexto histórico, a profissionalização apresentou-se como fenômeno necessário para a modernização e competitividade mundial e para a racionalização dos processos de produção, induzindo a conformação de um novo tipo de trabalhador, capaz de inserir-se em condições de “igualdade” no mercado internacional.

Foi em meio à mundialização da economia, identificada predominantemente nos movimentos de regulação fiscal pelas agências e organismos internacionais, que depreendemos as influências e perspectivas envoltas nas disputas em torno das indicações curriculares para organização do Ensino Médio Integrado, propostas a partir de 2008, com foco nas proposições de integração curricular.

Desde a Constituição Brasileira de 1988, as reformas impactaram a educação de modo geral e a educação dos jovens, em especial, por meio de um marco legal em constante mudança. Nessa dinâmica, compreendemos o papel do Estado Moderno, em sua face

neoliberal, na participação nesse processo de disseminação da ordem, não só no que se refere aos elementos do trabalho, mas aos culturais e políticos, que vêm sendo traduzidos no conjunto de políticas curriculares que caracterizaram a reforma administrativa do Estado, desenvolvidas entre 2008 e 2021, e produziram impactos no campo da educação e, especialmente, no Ensino Médio Integrado.

Esse processo de flexibilização e descentralização das políticas educacionais, sob o ideário neoliberal, gestado desde os anos 1990, e sob orientação do Banco Mundial (BM), dentre outras questões, incidiu no dismantelamento da formação de professores no Brasil. Seus desdobramentos também são explicitamente percebidos, a partir dos anos 2000, quando a esfera privada, composta por instituições com e sem fins lucrativos, insere a educação como mercadoria para negociação na bolsa de valores.

A precarização das condições de trabalho dos professores acompanha esse movimento e é operada por meio das diversas formas de contratação de professores, dissociadas cada vez mais de direitos trabalhistas. Ampliam-se as subcontratações, adota-se o notório saber. O conhecimento é esvaziado, a formação é precarizada e a responsabilização do sujeito ampliada via política de editais e avaliação dos resultados, em detrimento de investimentos maciços em políticas de financiamento, desenvolvimento e manutenção da educação e formação dos profissionais da educação.

Além disso, no campo do currículo, os itinerários formativos amplamente propagados como inovações curriculares, por sua aderência a cada realidade local, dissimulam a sua contribuição com a manutenção da distribuição territorial desigual de ciência e tecnologia no país. Em outras palavras, eles aprofundam não só a acumulação do capital, mas também a concentração do conhecimento. Há o crescimento da pressão pela emissão de certificações intermediárias, que levam tanto à inserção imediata no mercado de trabalho quanto à ampliação de nichos de mercados educacionais para investimento empresariais.

Nessa conjuntura de desregulamentação das políticas educacionais e curriculares, alguns desdobramentos são: o acirramento da racionalidade competitiva entre sistemas de ensino, escolas e sujeitos; a intensificação da jornada de trabalho, do controle, da produção e da movimentação do trabalho; a redução dos investimentos na área da educação; retração e/ou desinvestimentos na carreira e nos salários docentes; e a subordinação da gestão pública à privada através das parcerias estabelecidas, que aprofundam a diminuição da autonomia didático-pedagógica em função do cumprimento de metas elaboradas a partir de parâmetros que não consideram as desigualdades da estrutura social brasileira.

Torna-se cada vez mais explícito o movimento de financeirização e/ou monetarização da educação com impactos não só no processo de formação docente no Brasil como também na consolidação de projetos educativos para a juventude, tais como a reiterada ampliação da responsabilização individual pelas trajetórias escolares que vêm incidindo sobre os currículos. Há uma produção discursiva em direção à ideia do professor e do estudante protagonistas, empoderados, que oculta o movimento amplo do capital que avança em duas vertentes: trabalho e educação.

Esse processo em andamento concretiza o resgate de projetos educacionais duais, desarticuladores da Educação Profissional e educação geral. Explicita mais claramente o caráter privado da reforma, inclusive por meio da retomada do debate acerca da educação domiciliar, do atendimento das demandas diretas do mercado de trabalho e da retração de investimentos para desenvolvimento e manutenção da educação, medidas que contribuem para o empobrecimento da formação da juventude e dão indícios de como se desenvolve, paulatinamente, a desinstitucionalização educacional, por meio da desobrigação estatal, para com a educação nacional.

Nesse cenário, entendemos que a produção da política curricular não se desenvolveu de maneira linear, porque não é homogênea e nem imparcial, pois concatena interesses, perspectivas políticas, filosóficas e epistemológicas diversas, por vezes antagônicas. No contexto histórico, político e econômico do século XXI, as forças progressistas hegemônicas permitiram localizar a integração curricular como elemento central para a implantação do Ensino Médio e da Educação Profissional, conforme preconiza os documentos base do Ensino Médio Integrado, no contexto dos Institutos Federais.

A apreensão dos contornos históricos e teóricos acerca da integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio tornou-se fundamental para evidenciar como a questão semântica acerca da integração curricular acomodou-se na prática pedagógica, especialmente na desenvolvida no EMI/IFMS. A polissemia da integração curricular, tanto no âmbito da política curricular nacional quanto na produção da prática educativa local, contribui com a inviabilização do fechamento dos sentidos, da sua captação, do seu cercamento. Ao mesmo tempo, ela possibilita o seu preenchimento, por forças em disputas, que operam a partir de racionalidades distintas. Em outras palavras, permite a incorporação simultânea de sentidos diversos que são sínteses, usualmente, provisórias dos interesses tanto da classe trabalhadora quanto da classe empresarial.

O projeto educativo para a juventude voltado à formação humanística, científica e tecnológica teve seu ápice, a partir dos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e

Dilma Rousseff, de 2012 até a abrupta interrupção de seu mandato, em 2016, conforme observamos no conjunto de políticas curriculares produzidas no período. Não obstante, forças hegemônicas contrárias a este projeto de integração curricular coexistiram nas constantes reformas desenvolvidas ao longo das primeiras décadas do século XXI e tornaram explícita a permanência de forças conservadoras no bojo das disputas por projetos formativos para a juventude no período.

Os preenchimentos discursivos hegemônicos em direção à educação de caráter funcional são observados, mais marcadamente, na desregulamentação do aparato jurídico educacional, tais como os operados no conjunto de leis que incidiram sobre o currículo, o financiamento da educação, a contratação de professores (CLT), a implementação de escolas de Ensino Médio Integral, mais fortemente a partir de 2016, e revelam a natureza das disputas e a conservação de forças reacionárias no poder.

Ressaltamos que, nesse movimento, as disputas entre concepções distintas por fechamentos discursivos perduraram. Como exemplo disso, ao longo do movimento em torno do currículo, observamos que, dentre outras, conservaram-se as palavras “Educação Profissional”, “ensino médio”, “integração curricular”, “itinerários formativos”, “formação integral”, e os seus sentidos, no entanto, foram sendo paulatinamente disputados e alterados.

Por isso, resgatar o conceito de integração curricular foi condição *sine qua non* para a análise das evidências da integração entre a Educação Profissional e o ensino médio, nos cursos de EMI/IFMS. Neste percurso, visualizamos, a partir dos textos dos PPCs e dos discursos docentes dos cursos de informática, informática para internet e desenvolvimento de sistemas, que a integração curricular foi palco de disputas também, no campo da prática pedagógica, pela demarcação desses territórios discursivos nos diferentes contextos locais.

Como vimos, nesta pesquisa, a integração curricular é entendida como um movimento que coloca em circulação o currículo integrado e visa garantir os pressupostos da formação integrada. O currículo integrado, por sua vez, trata de uma arquitetura, de um desenho, de uma estrutura que orienta a organização do trabalho escolar, e a formação integrada trata de um ideário formativo, uma expectativa de alcance da formação, que se vincula a determinada concepção de homem e de sociedade.

Ao assimilarmos a “Integração curricular” como um movimento com vistas ao alcance de um currículo integrado, apreendemos ao longo da pesquisa que a dificuldade da compreensão global do conhecimento e de sua sistematização para socialização não decorre apenas de um problema de ordem da divisão social do trabalho, pois há também, além de outros, o elemento da imanência da produção de conhecimento no mundo, já que as

disciplinas são mecanismos de apresentação social, construídas a partir de definições institucionais e políticas, e se diferenciam da natureza ontológica de produção do conhecimento pela qual são construídas as ciências.

Nesse sentido, é necessário assimilar que, antes da tradução desse conhecimento em uma arquitetura curricular, existe a etapa da produção do conhecimento, que se dá por meio da apropriação pelo sujeito em seu contato com a realidade. E essa apropriação não é fragmentária, ela se dá por totalidades. Ao partirmos do pressuposto de que o conhecimento é socializável, faz-se necessário, nos processos sociais desenvolvidos na dimensão educativa, que ele se transforme em um método, um caminho capaz de interligar a realidade social e o pensamento, pelo qual serão tratados as possibilidades e os limites de sua distribuição no mundo (THIESEN, 2013). Em outras palavras, o desafio da integração curricular e seu caráter utópico, de acordo com as contribuições de Thiesen (2013), resulta também do movimento dialético entre a apropriação por inteiro do conhecimento e a socialização fragmentária e parcelar dessa produção.

As reflexões acerca da integração curricular nos permitem afirmar que as problemáticas que envolvem a sua operacionalização transcendem, portanto, as causas advindas da divisão social do trabalho, porque se relacionam ao desafio imposto pela relação dialética entre a infinita produção de conhecimento no mundo e a socialização parcelar da produção. Entende-se, à vista disso, que o conhecimento apropriado pelo sujeito em seu contato com a realidade e a socialização dele demandam a tradução em um método ou caminho capaz de interligar a realidade social e o pensamento, encontrando neste percurso suas primeiras condicionalidades nos limites materiais de sua distribuição no mundo.

Sendo assim, a integração curricular coloca em constante tensionamento não apenas, no campo da política, as representações e conceituações pretensamente universais e homogêneas, que se pretendem hegemônicas, como também, no campo da metodologia, a limitação da apropriação por inteiro do conhecimento e a socialização fragmentária da produção (THIESEN, 2013).

No caso do Ensino Médio Integrado, no contexto dos Institutos Federais, a integração curricular consolidou-se, no campo da compreensão conceitual, aos pressupostos da formação humana integral, fundamentada em documentos orientadores e normativos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituindo-se tanto como pressuposto ético-político quanto como curricular e pedagógico. Ela se contrapõe, expressamente, ao sistema de educação vinculado diretamente ao modo como os sistemas produtivos se

organizam, os quais na atualidade contribuem para a preservação de práticas de encarceramento da capacidade de trabalho da juventude.

No contexto do EMI/IFMS, a apreensão dos desafios e nuances acerca das relações sociais concretas em torno da integração curricular é evidenciada pelas disputas curriculares locais, exemplificadas, dentre outras, na definição acerca das(os) concepções de identidade institucional; papéis da escola; finalidades e objetivos da instituição; concepções de trabalho, de educação, de homem, de aprendizagem e de ensino; formas de acesso; e elementos que determinam a permanência e êxito estudantil, os quais direcionam a diferentes movimentos de construção e/ou reestruturação curriculares.

Observou-se que a integração curricular, no contexto do EMI/IFMS, por seu caráter polissêmico, é tratada ora como princípio articulador (formação geral/formação profissional, trabalho intelectual/trabalho manual, teoria/prática); ora como finalidade formativa (formação humana/formação politécnica x formação para mercado de trabalho/formação pragmática, funcional ou racionalista); ora como forma de organização do desenho curricular (articulada: concomitante e integrada/ subsequente) e ora como metodologia (interdisciplinaridade/flexibilização/contextualização). Em raríssimas exceções, é concebida ainda a partir de sua natureza epistemológica e/ou detalhada em sua perspectiva metodológica.

Nos PPCs do EMI/IFMS, foi possível observar imprecisão teórica acerca dos fundamentos e pressupostos a que se vinculam, movimento menos captado nos discursos sobre a prática pedagógica, no qual há a compreensão de que o EMI, no contexto dos documentos de base dos Institutos Federais, tem estreita relação com uma concepção de formação ampla, omnilateral e emancipatória. No entanto, a implementação da integração curricular, nas diferentes dimensões da prática pedagógica, permanece desenvolvida a partir de múltiplas e antagônicas perspectivas teóricas e políticas.

Em outras palavras, a despeito da defesa nos discursos dos documentos orientadores e normativos do EMI/IFMS, ancorada na perspectiva da formação humana integral, unitária e politécnica, verifica-se uma recorrente difusão de discursos de integração curricular, no âmbito da prática educativa, que se desenvolvem predominantemente em uma perspectiva da integração de caráter instrumental, que recorre à pedagogia das competências e ao desenvolvimento de habilidades voltadas ao mercado profissional.

Em sua generalidade, os textos e discursos acerca do Ensino Médio Integrado no IFMS, ainda que não explicitem claramente com quais perspectivas teórico-metodológicas operam, levam-nos a inferir quais crenças epistemológicas o constituem. Os princípios,

finalidades e as articulações propostos demonstram a coexistência de perspectivas que versam, no contexto da prática pedagógica, sobremaneira, a partir da interdisciplinaridade instrumental, e mais marcadamente, no âmbito dos discursos sobre o ideal de prática, a partir da interdisciplinaridade generalizadora, que, conforme Etges (2011), pressupõe “uma estrutura fundamental do mundo lá fora, que a mente poderia descobrir [...] que é possível chegar a um saber absoluto dando acesso ao conhecimento do mundo em sua totalidade” (ETGES, 2011).

Alguns indicativos são verificados pela incorporação de elementos discursivos divergentes da perspectiva sócio-histórica e progressista que orienta a formação humana integral no Ensino Médio Integrado. Esses elementos discursivos são traduzidos, dentre outras, pelas expressões que indicam como finalidade da formação humana integral aquela capaz de preparar “para atuar no mundo do trabalho globalizado”; “adaptar-se às rápidas mudanças sociais e tecnológicas”, “desenvolver a capacidade empreendedora”; bem como a “atuar no mundo do trabalho de forma criativa, ética, empreendedora e consciente dos impactos socioculturais”. Pode ser observada, também, pelos discursos que sinalizam a articulação do Ensino Médio e da Educação Profissional tendo como parâmetro as habilidades e competências profissionais.

O movimento de resistência às perspectivas funcionalistas, que entendem a “escola como máquina ou equipamento público de produção de resultados social e economicamente úteis” (THIESEN, 2021), empreendido no âmbito do Ensino Médio Integrado do IFMS, é captado nos discursos sobre a prática educativa que demonstram a intersecção com propostas de fundo socioeducativo, que articulam o direito à aprendizagem e ao conhecimento às demandas sociais, que na perspectiva humana integral, estão para além das competências e habilidades laboral.

Os indicativos de resistências são traduzidos nos discursos locais por meio do uso de expressões que vinculam a formação humana ao princípio da “formação integral”; que permitem “escolhas de diferentes caminhos”; por meio da “verticalização dos estudos”; da atuação “de forma crítica, visando à cidadania plena”; do “desenvolvimento integral de seus saberes e potencialidades”; do desenvolvimento do “espírito crítico, de uma formação tecnológica generalista, de uma cultura geral sólida e consistente”; e dos “valores artístico-culturais e princípios democrático, autônomo, emancipatório e de cidadania, formação sólida e de qualidade”.

A partir das análises da prática educativa, no âmbito do Ensino Médio Integrado desenvolvido no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, verificamos que há

intencionalidade institucional em promover a autonomia didático e pedagógica, no que tange à normatização da elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso, uma vez que há regulamentação por diretrizes próprias que preveem, inclusive, carga horária para participação nesses processos. No entanto, esse movimento de construção e desenvolvimento curricular é perpassado por tensões que estão relacionadas à demarcação da identidade do EMI/IFMS.

No campo da prática educativa no EMI/IFMS, os conflitos se manifestam da seguinte maneira: a) disputas por formas de acesso (exame de seleção, sorteio, histórico de notas); b) disputas entre ideias e concepções pedagógicas; e c) disputas por tempos e espaços na matriz curricular. Esses conflitos, por sua vez, acabam produzindo reflexões e/ou comportamentos acerca da(o): a) incompreensão dos desdobramentos do PPC para a prática docente e formação escolar; b) ausência de visão global, em seus aspectos técnicos, políticos e teóricos, quanto ao processo de reestruturação curricular pelos diferentes agentes envolvidos na produção do currículo; c) baixo engajamento e/ou participação nos espaços de diálogo e deliberação (individual e coletiva) e d) gestão do tempo (individual e coletiva), que tornam cada vez mais complexa a consolidação sistêmica da integração curricular, em seu caráter integral.

É, no entanto, no movimento entre a produção do conhecimento e a sua socialização que são observadas as dificuldades e/ou inviabilidades de natureza didático-metodológica e que se evidenciam os maiores obstáculos à organização da articulação entre a formação geral e a formação técnica, em uma perspectiva curricular integral.

Os dados da pesquisa sinalizaram que as propostas educativas, indicadas no contexto do EMI/IFMS, na direção da possível integração curricular, podem ser mais oportunizadas quando precedidas de delimitações de alguns aspectos de natureza administrativa e/ou pedagógicas, dentre eles: a) pré-definição institucional clara da identidade do EMI, a partir da explicitação de concepção de escola, de homem, de sociedade, do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia a ser adotada, bem como de suas finalidades e princípios; b) institucionalização de planejamento contínuo voltado à integração curricular; c) previsão de tempo para reflexão, planejamento da operacionalização de propostas de integração curricular; d) aperfeiçoamento profissional continuado (formação inicial e continuada); e) aperfeiçoamento contínuo dos instrumentos de registro da prática educativa - Projetos Pedagógicos de Curso, plano de ensino, diário de aula, etc; f) democratização da construção curricular, incluído o público-alvo no processo de elaboração do currículo; g) curricularização dos eventos escolares - semana do meio ambiente, semana da arte e cultura, semana da ciência e tecnologia, jogos escolares, e correlatos; h) fomento de estudos e pesquisas que alterem as

formas de organizar os processos escolares, com foco para a integração curricular. Além disso, observamos que, no EMI/IFMS, as principais experiências, ainda que parciais de integração curricular, permanecem, majoritariamente, desenvolvidas no âmbito das atividades extracurriculares e mantêm a prevalência de iniciativas individuais, ou seja, ocorrem mais pelas redes de sociabilidade docente que pela via institucional.

Já os aspectos pedagógicos, indicados como indutores ao desenvolvimento de práticas educativas, na perspectiva da integração entre a formação básica e profissional, baseiam-se na(o): a) divulgação institucional de estratégias/metodologias das experiências de integração curricular; b) formação específica para gestores educacionais (coordenadores, diretores, presidentes de comissões e/ou correlatos); c) elaboração dos trabalhos de conclusão de curso; d) ênfase para a pesquisa como princípio pedagógico; e) trabalho como princípio educativo, f) uso de outros tempos e espaços escolares alternativos (tempo social, eventos institucionais); g) organização do planejamento docente e h) incentivo aos projetos de pesquisa e de extensão.

A partir desses exemplos, ainda desordenados entre si, podemos inferir que esses indicativos promissores em direção ao desenvolvimento de um currículo integrado encontram relação direta com as questões materiais concretas que vão desde a organização dos processos escolares e investimento orçamentário, até políticas de: a) plano de cargos de salários; b) adequação e reposição permanente de quadro de pessoal; c) planejamento de trilhas de formação inicial e continuada; d) melhores condições didático-pedagógicas, tais como redução da quantidade de turmas e de alunos por turma; e) previsão de carga horária para estudo, planejamento, acompanhamento e avaliação, individual e coletiva, das práticas de integração curricular; f) políticas orçamentárias sustentáveis para o desenvolvimento e manutenção da infraestrutura, incluídas a sua ampliação e/ou aperfeiçoamento; e g) apoio socioeconômico e psicossocial suplementar aos estudantes em situação vulnerabilidade social e/ou com necessidades educacionais específica.

As proposições identificadas ao longo da pesquisa apresentam estreita vinculação com a valorização e o reconhecimento do trabalho oculto por detrás do exercício da docência que repercutem tanto na atratividade da carreira quanto na rotatividade de pessoal. Além disso, elas demonstram que as escolas necessitam se tornar atrativas e viáveis biopsicossocialmente aos discentes como condicionantes ao desenvolvimento da integração curricular na perspectiva da formação humana integral.

Em suma, as disputas em torno da política curricular e da prática educativa no Ensino Médio Integrado, desenvolvidas ao longo do século XXI, revelam as fragilidades dos agentes e instituições educacionais, em torno do fortalecimento da identidade do Ensino Médio e da

Educação Profissional na perspectiva da formação humana integral. Ao mesmo tempo, evidenciam a existência de algumas tentativas de resistências, com maior incidência no campo da compreensão conceitual, que são empreendidas localmente em contraposição ao projeto educativo hegemônico, que tornam dominantes os processos de homogeneização e padronização, vinculam cada vez mais a educação formal à economia, e responsabilizam os sujeitos pela sua formação, sua empregabilidade e pelo desenvolvimento país.

A compreensão do entrelaçamento entre economia, política e educação, em sua historicidade, provoca a percepção sobre como se dá o movimento da produção da política curricular, seus desdobramentos sobre a prática pedagógica e o papel da produção de significação na demarcação de identidades em torno o currículo do Ensino Médio Integrado. Nessa dinâmica, assimilamos que a alteração dos discursos normativos em torno do direito individual inalienável à educação e do direito do trabalhador ao conhecimento, que incidiu no EMI/IFMS, teve na integração curricular um dos mecanismos de encoberta do movimento de reorganização produtiva em andamento que lhe dá origem.

Os resultados da pesquisa demonstraram a existência de um movimento da política curricular nacional para a juventude brasileira em direção à integração curricular. Entretanto, esse movimento desenvolveu-se marcado por contradições. No Mato Grosso do Sul, mais especificamente no EMI/IFMS, existem evidências da defesa da integração curricular na perspectiva da formação humana integral, no entanto, o projeto político educacional em andamento apresenta maior incidência de práticas educativas fundamentadas na perspectiva da integração curricular de caráter instrumental.

Depreendemos ao longo da tese que a imprecisão discursiva sobre a integração curricular se constituiu no principal mecanismo pelo qual vêm se legitimando as políticas curriculares, pois permitem a dissimulação das lacunas constitutivas, de ordem político-econômica, metodológica (prática) e epistemológica (teórica), assentadas na divisão social do trabalho, na infinitude da produção humana e na incapacidade da apreensão total do conhecimento como algo ideal, como objeto a ser alcançado. Nesse sentido, compreender as diferentes mediações do movimento da política curricular e seus desdobramentos na prática educativa é fundamental para a ação nos diferentes espaços em que atuamos, além de se constituir em um imperativo ético-político, pois de uma ou de outra forma estamos implicados neste processo.

Concebemos ser necessária a formação de pesquisadores, no campo do currículo e da política curricular, dedicados ao aprofundamento teórico sobre a integração, com ênfase nos determinantes de natureza metodológica e epistemológica, em suas interfaces com a prática

pedagógica, com vistas a compreender as possibilidades e limitações concretas em relação ao desenvolvimento de projetos educativos de formação da juventude.

Outra reflexão que não é objeto desta pesquisa mas que nos parece também imprescindível nos debates sobre a política curricular para o EMI, para além da defesa do desenvolvimento curricular mais aproximada a uma perspectiva unitária, que integre o Ensino Médio, a Educação Profissional, o trabalho, a ciência, cultura e tecnologia e considere as finalidades da formação e do currículo integrado, perspectiva da formação humana integral, se dá em torno de investigar quais os determinantes que forjaram a decisão política da União, no âmbito do financiamento educacional, em custear integralmente a manutenção e desenvolvimento da política curricular do EMI.

Dito isso, pois à luz da LDB n. 9.394/96, observa-se que o financiamento do Ensino Médio é de competência do Estado. Poderia ser essa decisão a expressão do movimento de aproveitamento das contradições internas do sistema do capital pelas forças progressistas, para empreender uma formação humana integral, por dentro do Estado? Ou seria a expansão do Ensino Médio Integrado a concessão possível, do grupo hegemônico, controlador do capital, para a universalização de um projeto formativo vinculado aos preceitos do capital?

Chegar ao destino final, ainda que se institua como ideia que regula a produção humana é sempre uma tarefa inconclusa. Logo, compreendemos a travessia como o lugar em que se produzem os sentidos da trajetória. A partir dessa ótica, reiteramos não ter havido a pretensão nesta pesquisa de encerrar o movimento reflexivo em direção à construção do conhecimento sobre a temática da integração curricular no Ensino Médio Integrado desenvolvido no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. A intenção, na verdade, foi contribuir com o aperfeiçoamento do debate sobre a temática.

## 1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANPED. Entenda a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro, RJ: **Anped**, 14 abr. 2012. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 05 mar. 2020.

ANPED. Nota de repúdio às novas diretrizes curriculares nacionais para Educação Profissional e tecnológica. Rio de Janeiro, RJ: **Anped**, 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 05 mar. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 213 p.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil. Reestruturação e precariedade. **Nueva Sociedad**, jun., 2012. ISSN: 0251-3552. Disponível em: [https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3859\\_1.pdf](https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3859_1.pdf). Acesso em: 04 mar. 2021.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XXVII, p. 11-25, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviço na era digital. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária - a dupla face de um mesmo projeto. **Revista TDH**, Campinas, SP, v. 02, n. 01, p. 56-81, 2019. Disponível em: <http://www.revistatdh.org/index.php/Revista-TDH/article/download/43/18/>. Acesso em: 01 mar. 2021.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica de mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Trad. Gika Leite Garcia. Rio de Janeiro: Dp&A, 2005.

ARROYO, Gonzáles Miguel. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AZEVEDO, Ana Paula Lima. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**: formação omnilateral ou unilateral? 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em educação). Instituição de ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Biblioteca depositária: repositório institucional/Universidade Federal do Ceará, 2017.

BAKUNIN, Mikhail. **La instrucción integral**. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Rev. econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, ago. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-98482017000200209&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482017000200209&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 jan. 2021.

BENFATTI, Xênia Diógenes. **O currículo integrado do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**. 2011. Tese (Doutorado em educação instituição de ensino) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo; (orgs) Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. *In*: SEVERINO, Antônio J. *et al.* **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. atualizada e ampliada – Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTRO, Matheus Bornelli de. Entrevista concedida por Matheus Bornelli de Castro. Diretor Geral do campus Naviraí- IFMS em maio de 2022.

BRAGA, Saldanha Alves. **A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Tocantins**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da república, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda constitucional n. 14, de 12 de set. de 1996a**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, 1996a.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 24 de dez. de 1996b**. Delibera sobre a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 15/98, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 26 jun. 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. **Resolução CNE/CEB n. 03, de 26 junho de 1998**. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 16 de 05 de out. de 1999a**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 04, de 04 de dez. de 1999b**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 1999b.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de jan. de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004a**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 26 jul. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 39 de 8 de dezembro de 2004b**. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008a**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2008a.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008b**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União - Seção 1 – 30 dez. 2008b, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, 2008c.

BRASIL. **Parecer 11, em 30 de jun. de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2009a.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Diário Oficial da União, 2009b.

BRASIL. Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. MEC. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 5, de 4 de maio de 2011**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 9 de maio de 2012a**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 31 jan. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012c**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Brasília: Diário Oficial da União, 21 set. 2012c.

BRASIL. **Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014a**. Altera o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014b**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 26 jun. 2014b.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF: MEC, [2017].

BRASIL. **A Organização dos Estados Americanos**. [2019a].

BRASIL. Senado Federal. Senado Notícias. **Sistema S**. Brasília, DF: Senado Federal, [2019b].

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus (COVID-19). Brasília, DF: Diário Oficial da União, Pub. 04 fev. 2020, ed. 24-A, Seção: 1 - Extra, p. 1, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP n. 17 de 10 de nov. de 2020**. Reanálise do Parecer CNE/CP n. 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei n. 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Portaria nº 1.097, publicada no D.O.U. de 4/1/2021, Seção 1, Pág. 45. Brasília: MEC, 2020b.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020c

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. **Expansão da Rede Federal**: Ampliar a presença da rede federal de Educação Profissional em todo o Brasil é o objetivo do Plano de Expansão da Rede Federal. BRASIL: Ministério da Educação, [2021a].

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 5 jan. 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha – PNP**. 2022a

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim epidemiológico especial: COVID-19**. Secretaria de Vigilância em Saúde. Semana Epidemiológica 24. 12/6 a 18/6/2022. Brasília: MS, 2022b

BREMER, Maria Aparecida de Souza. **Ensino Médio Integrado**: dimensões da integração na prática escolar na rede estadual de ensino do Paraná Curitiba. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], ano 47, v. 120, n. 1, p. 07-40, 1996.

CAMPOS, Karina. Em Campo Grande, ministro Milton Ribeiro inaugura novo bloco no IFMS. **Midiamax**, Campo Grande, 05 mar. 2022. Disponível em <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2022/em-campo-grande-ministro-milton-ribeiro-inaugura-novo-bloco-na-ifms/>. Acesso em: 06 mar. 2022.

CASARIN, Helen de Castro S.; CASARIN, Samuel S. **Pesquisa científica**: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012.

CIOCCARI, Deysi. Operação Lava Jato: Escândalo, Agendamento e Enquadramento. **Revista ALTERJOR**, Ano 6, v. 12, ed. 2, 2015.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio-agosto, 2012.

COELHO, Lígia M. C. da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

- CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COSTA, Pedro Luiz de Araújo. A educação do campo no contexto da implementação dos IFs no Estado do Rio de Janeiro. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.
- COUTO, Cláudio G.; ABRUCIO, Fernando. O segundo governo FHC: coalizões, agendas e instituições. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 269-301, nov. 2003.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A grande virada. *In*: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 189-243.
- DIAS, Rafael Dias da Silva; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Políticas de currículo para o Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p.425-443, abr.-jun., 2016.
- DIAS, Rafael Dias da Silva. Reforma do Ensino Médio: eixos estruturantes dos itinerários formativos [palestra]. 7ª OEMESC, 2022.
- DIEHL, Astor A.; TATIM, Denise C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out., 2007.
- DW. Made for minds. **TCU absolve Dilma no caso da refinaria de Pasadena**. 15 abr. 2021. Link permanente. Disponível em: <https://p.dw.com/p/3s3KW>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- ENGEL; Tatiana. SILVEIRA; Denise. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- ESPINDOLA, Cristiane Antunes. **A constituição da aprendizagem docente na Educação Profissional e tecnológica: desafios e dilemas**. UFSC/ Florianópolis-SC. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
- ETGES, Norberto Jacob. Ciência, interdisciplinaridade e educação. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucidio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, p. 51-84, 2011.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, dez. 2007.
- EVARISTO. Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERNANDES, M. D. E. **Gestão Democrática da Educação no Brasil: a emergência do direito à educação**. Curitiba: Appris, 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. Oliveira. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e Paraná. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FERRER GUARDIA, Francisco. La escuela moderna. **Fondation-besnard**, Barcelona, 1912. Disponível em: [http://www.fondation-besnard.org/IMG/pdf/Ferrer\\_i\\_Guardia\\_Escuela\\_Moderna.pdf](http://www.fondation-besnard.org/IMG/pdf/Ferrer_i_Guardia_Escuela_Moderna.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

FINAL ACT of the Third Meeting of the Ministers of Foreign Affairs American Republics. Rio de Janeiro, Brasil, 15 a 28 de Janeiro de 1942.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 29, p. 191-215, 2º sem. de 2009.

FIORI, José Luiz. Ontem, hoje e 2030: tendências do sistema mundial — com ênfase na América do Sul. *In*: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: desenvolvimento, Estado e políticas de saúde** [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. Vol. 1. pp. 197-230. ISBN 978-85-8110-015-9.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORESTA, Leila. Um projeto de Educação Integral: a experiência de Paul Robin em “Cempius”. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, Ano VIII, n. 8, p. 121-134, 2007.

FONTES, Virgínia. Desigualdades, assimetrias e adesão subalterna: interrogações urgentes sobre Estados e o papel do Banco Mundial. *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 9-12.

FONTES, Virgínia. Lutas de classes e sociedade civil na década de 1990: o que muda da ABONG às FASFIL?. *In*: FONTES, Virgínia. **O Brasil e Capital-imperialismo: teoria e história**. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2012, p. 255-301.

FOSTER, John Bellamy. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 85-136, jan./abr 2013.

FRACARO, Graciane Copetti. **O Ensino Médio politécnico no estado do Rio Grande do Sul: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico**. 2015. 83f.

Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: expressão popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 906–926, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação Profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos de Goytacazes: Essentia Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: imposição da mordaza aos educadores. **Rev. Espaço Acadêmico**, Ano XX, jun., 2016. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em 20 jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Professional education policy in the Lula's administration: a controverted historical trajectory. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out., 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória n. 746/2016 (lei n. 13.415/2017)? **Educação & Sociedade, Educação & Sociedade**, vol. 38, núm. 139, pp. 355-372, 2017.

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista: um paradigma para hoje**. 1. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995a. v. 1. 252p .

GALLO, Silvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2 (71), p. 241-251, maio/ago. 2013.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papyrus, 1995b. v. 1. 192p.

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: TADEU, Tomas; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: **XI JORNADA DO HISTEDBR**, Cascavel, 2013. **Anais [...]**. Cascavel, 2013.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOTARDO, Renata Cristina da Costa. **A formação profissional no Ensino Médio Integrado**: discussões acerca do conhecimento. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GROHMANN, Rafael. Ciberproletariado, ciclos de lutas e mídias digitais. Entrevista com Nick-Dear Witheford. **Parágrafo**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2016.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2008a.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008b.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 1996.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IFMS. **Asfaltada rodovia que dá acesso ao *campus* Nova Andradina**. Nova Andradina: IFMS, 2021.

IFMS. **Diretrizes para criação, alteração e extinção dos cursos técnicos**. Campo Grande: IFMS, 2016.

IFMS. **Estatuto do IFMS**. Campo Grande: IFMS, 2016.

IFMS. **História do campus de Campo Grande**. IFMS: Campo Grande, [2022]. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/sobre/historia>. Acesso em: 10 jan. 2022.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018 IFMS**. Campo Grande – MS: IFMS, 2014.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Campo Grande: IFMS, 2018.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso – Técnico em Desenvolvimento de Sistemas**. *Campus Coxim*. Coxim: IFMS, 2022d.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso – Técnico em Informática para internet**. *Campus Dourados*. Dourados: IFMS, 2022e.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso – Técnico em Informática para internet**. *Campus Naviraí*. Naviraí: IFMS, 2022g.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso – Técnico em Informática**. *Campus Aquidauana*. Aquidauana: IFMS, 2022a.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso – Técnico em Informática**. *Campus Campo Grande*. Campo Grande: IFMS, 2022b.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso – Técnico em Informática**. *Campus Corumbá*. Corumbá: IFMS, 2022c.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso – Técnico em Informática**. *Campus Jardim*. 2022f.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso – Técnico em Informática**. *Campus Ponta Porã*. Ponta Porã: IFMS, 2022i.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso – Técnico em Informática**. *Campus Três Lagoas*. Três Lagoas: IFMS 2022j.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso – Técnico em Informática**. Nova Andradina, Nova Andradina: IFMS, 2022h.

IFMS. **Regimento Geral IFMS**. Resolução n. 061, de 28 de julho de 2017. Campo Grande: IFMS, 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O trabalho como finalidade da educação na constituição de 1998 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. *In*: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 123-148.

KANT, Immanuel. **Só Filosofia**. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2022. Consultado em 02/07/2022 às 13:11. Disponível na Internet [http://filosofia.com.br/historia\\_show.php?id=102](http://filosofia.com.br/historia_show.php?id=102). Acesso em: 20 jan. 2021.

KASSICK, Clovis Nicanor. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 136-149, dez. 2008.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOSHULKO; Dluhopolskyi. Exploring Women's Resistance Against Occupation and War in Ukraine. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 1, e75862, 2022. DOI: 10.1590/1806-9584-2022v30n175862. 2022,

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 30p. - 21 cm (Rumos da cultura moderna., "v. 26) do original tcheco: Dialektika konkrétniho.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul. -set. 2010

KUENZER, A. Z.; LIMA, H. R. de. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Revista Educação (UFES)**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 523-536, set./dez. 2013.

LACLAU, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LESSA, Sérgio. Da contestação à rendição. *In*: Bertoldo Edna *et al.* **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo. Instituto Lukács. 2012.

LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. *In*: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

- LOPES, Alice C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.
- MALATESTA, Errico. **A anarquia**. São Paulo: Nu-Sol; Rio de Janeiro: SOMA: Imaginário, 1999.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, Editora Alínea, 2007.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril, 1983. Volume 1.
- MATHIAS, Maíra. **Livro didático sela guinada para o novo ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2021.
- MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. **Currículo Integrado e Formação Docente: entre diferentes concepções e práticas**. [S. l.]: [S. n.], 2009.
- MATTOS, Marcelo Badaró. De junho de 2013 a junho de 2015: elementos para uma análise da (crítica) conjuntura brasileira. *In*: DEMIER, Felipe e HOEVELER, Rejane. **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, pp. 81- 94.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, janeiro-abril, 2011, p. 75-85.
- MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MELO, Paulo Silva. **Efetividade social e pedagógica do Ensino Médio Integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal goiano**. 2018. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.
- MELO, Rúrion. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 249-262, ago., 2011.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**. v. 2, n. 2, jan./jul. 2014.

MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende; DURLI, Zenilde. Concepção de educação integral em disputa: indicativos dos organismos internacionais para o currículo de formação da juventude. *In*: THIESEN, Juarez S. *et al.* **Itinerâncias investigativas em currículo**: teorias, políticas e práticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 279 p.

MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende. Quadros explicativos. *In*: MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende. **Integração curricular no ensino médio integrado**: a experiência no instituto federal de mato grosso do sul. 210f. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria L. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. Cortez, São Paulo, 2011.

MORAES, Carmen Sylvia V. Ações empresariais e formação profissional: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, SP, v.14, n.2, abr./jun. 2000.

MORAES, José Damiro de. Mikhail Bakunin e a Educação na AIT: Notas sobre a Instrução Integral. *In*: XII JORNADA DO HISTEDBR E X SEMINÁRIO DE DEZEMBRO. Caxias, MA, 2014. **Anais** [...]. Caxias, MA: HISTEDBR-MA; CESC, 2014. p. 857-871.

MOREIRA, Antonio F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400009>. Acesso em: 21 set. 2022.

MOREIRA, Antonio F. B.; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR.**, n. 7, v. 1, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set., 2013.

NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues. **Currículo Integrado do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, Marcia Soares de. **Concepções, percepções e experiências de integração curricular nos cursos técnicos de uma instituição federal**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, R. P.. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2a.ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 83 - 122.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; Caimi Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na Educação Profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma Educação Profissional e tecnológica transformadora**. Eliezer Pacheco. Natal: IFRN, 2015.

PADULA, Ana Julia Akaishi; ALBUQUERQUE, Pedro Henrique Melo. Corrupção Governamental no mercado de capitais: um estudo acerca da lava jato. **ERA**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 405-417, jul-ago., 2018.

PAGNO, Denise Danielli. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - percepções e expectativas dos estudantes**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014.

PARO, Vitor Henrique, **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo: Vozes, 1998.

PEDAGOGIA libertária. In: HISTEDBR coleção "navegando pela história da educação brasileira". Verbete de Demerval Saviani. Campinas: Histedbr, [2006]. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_libertaria.htm#\\_ftnref1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_libertaria.htm#_ftnref1). Acesso em: 25 jun. 2019.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3150>. Acesso em: 30 jan. 2022.

PEREIRA, E. M. de A.; CORTELAZZO, A. L. Flexibilidade curricular: a experiência em desenvolvimento na Unicamp. **Avaliação**, Campinas, vol. 7, n. 4, pp.115-128, 2003.

PINHO, C. E. S. Ascensão e Ocaso do Governo Dilma Rousseff à Luz das Capacidades do Estado Brasileiro: usurpação democrática e corrosão do Estado de Bem-Estar Social (2011-2016). In: CARDOSO JÚNIOR, J. C. P. *et al.* (Ed.), **planejamento governamental e finanças públicas no Brasil contemporâneo no século XXI**. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2017

PINO, Ivany Rodrigues et al. Educação e constituinte: carta de Goiânia revisitada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 811-816, Dez. 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. FUNDEB aprovado na Câmara. [Entrevista cedida a] Anped.org. **Anped**, Rio de Janeiro, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/fundeb-aprovado-na-camara-entrevista-com-jose-marcelino-de-rezende-pinto>. Acesso em: 30 jul. 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.

PISTRAK, Moyses M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, Moyses M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 53-69, jan./abr. 2022.

PRADO JR, Caio. **A revolução brasileira**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

PRIEB, Sérgio Alfredo Massen. A tese do fim da centralidade do trabalho: mitos e realidades. **Rev. Economia e Desenvolvimento**, n. 12, 2000.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 89 - 112.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In:* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise N. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. [S. l.]: [S. n.], 2008.

RAMOS, Marise N. **Currículo Integrado**. *In:* DICIONÁRIO da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.

RAMOS, Marise N. Produção de conhecimentos de Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. *In:* COLÓQUIO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. 256 p.

RAMOS, Marise N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise N. **História e política da Educação Profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RIBEIRO, Ricardo. O Trabalho como Princípio Educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v.18, supl.2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18s2/07.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

RIBEIRO, Tatiana Cristina. **Trabalho, Educação Profissional e reestruturação produtiva: um estudo do ensino técnico integrado ao Ensino Médio no campus Anápolis do IFG**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na 'Estratégia 2020 para a educação' do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, maio-ago, 2012.

ROBIN, P. L'Éducation Intégrale. **O Amigo do Povo**. São Paulo, 24 out. 1903. (Jornal anarquista publicado de 1902 a 1904, em São Paulo, sob a responsabilidade de Neno Vasco).

ROBIN, Paul. A educação integral. *In:* MORIYÓN, F.G.(org). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ROCHA, Jucenir Garcia da. **A integração curricular no contexto da proposta politécnica do RS: análise de uma experiência no Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas / CECAR**. 2017. 215f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

RODA DE CONVERSA. **Docentes da amostra do Curso Técnico Integrado em Informática do IFMS**. 18 nov. 2021.

RODA DE CONVERSA. **Docentes da amostra do Curso Técnico Integrado em Informática do IFMS**. 24 nov. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAMPAIO, Vitor Hugo. Direito para além do emprego: economia informal e regulação. **Rev. Âmbito Jurídico**, São Paulo, ago. 2020.

SANFELICE, José Luiz. IN: ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. São Paulo: Autores Associados. 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Graziella Souza dos. O Currículo como Sistema de Práticas: contribuições da teoria curricular de José Gimeno para análises de processos curriculares. *In*: THIESEN, Juarez S. *et al.* **Itinerâncias investigativas em currículo**: teorias, políticas e práticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 279 p

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. **HISTEDBR**, Campinas, ago., 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento, revista de educação**, UFF, ano 3, n. 4, 2016.

SCHNEIDER, Márcia Maria Brisch. **Desatando os nós do currículo integrado no Ensino Médio no âmbito dos institutos federais**. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento**: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, Rio Grande, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. O Estado como Cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9594>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SILVA, Bernardim. Políticas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Jornal de políticas educacionais**, n. 16, p. 23–35, jul./dez. 2014.

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.

SILVA, Cybelle Dutra da. **Implementação das políticas de educação profissional técnica de nível médio expressa na escola técnica estadual Cícero Dias- Recife /PE (2010-2014)**. 2015 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação**. 2014. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

SILVA, Kátia Augusta C. P. C. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/857/pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

SILVA, Maria Aparecida da. **Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social - O caso de Minas Gerais**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34; e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130..>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo**. 3. ed., 8 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Rosemary Dore. Questões da escola média brasileira: dualidade escolar, politecnia, polivalência e escola. **Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 1, n. 2, p. 67-89, mar. 1999.

SOLDERA, Lucas Martins. Entrevista com professor dr. Ricardo Antunes (Unicamp - Campinas- SP). **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 25, e48193, 2020.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá, M. M. de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua Nova**, São Paulo, n. 48, p. 187-212, dez. 1999.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 591-614, maio/ago. 2013.

THIESEN, Juarez da Silva. Escola, currículo e conhecimentos: sentidos tensionados em contextos da pandemia. **Revista entre ideias**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 5-75, jan./abr. 2021.

THIESEN, Juarez da Silva. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 991 – 1017 out./dez. 2017. e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 25 jun. 2021.

THORSTENSEN, Vera. A OMC - Organização Mundial do Comércio e as negociações sobre comércio, meio ambiente e padrões sociais. **Rev. bras. polít. int.**, Brasília, v. 41, n. 2, p. 29-58, dez. 1998.

TINTI, Éliidi Cristina. Dilemas entre teoria e prática a partir da formação profissional e das condições objetivas do trabalho cotidiano. *In*: TINTI, Éliidi Cristina. **Capitalismo, trabalho e formação profissional: dilemas do trabalho cotidiano dos assistentes sociais em Ribeirão Preto**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 97-131.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set., 2015.

VIEIRA, Ana Rosa Bulcão. Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 79-80, set., 1981.

VIEIRA, Rosa Maria. A construção do consenso ultraliberal. **RAE electron.**, São Paulo, v. 5, n. 2, dez. 2006.

VIGEVANI, Tullo; OLIVEIRA, Marcelo Fernandes de; MARIANO, Marcelo Passini. Origens dos instrumentos de formulação da política comercial norte-americana. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 20, p. 43-54, jun. 2003.

VOLKWEISS, Anelise. **O currículo integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: saberes, desafios e possibilidades**. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

## 2. ANEXO A – QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO

<b>1. Idade</b>
<b>2. Graduação</b>
<b>3. Última Titulação Acadêmica</b>
<b>4. No IFMS, a (s) unidade (s) curricular (es) que você leciona se enquadram na área de formação básica, formação técnica ou núcleo articulador?</b> ( ) Formação Básica ( ) Formação Técnica ( ) Núcleo Articulador
<b>5. Qual é o seu tempo de exercício na docência para o Ensino Médio Técnico Integrado?</b> ( ) Menos de 1 ano; ( ) 1 - 4 anos; ( ) 5 a 9 anos; ( ) 5 a 9 anos; ( ) 10 a 14 anos; ( ) acima de 15 anos
<b>6. Por quanto tempo exerceu a docência, exclusivamente, para o Ensino Médio Regular?</b> ( ) Menos de 1 ano; ( ) 1 - 4 anos; ( ) 5 a 9 anos; ( ) 5 a 9 anos; ( ) 10 a 14 anos; ( ) acima de 15 anos
<b>7. Você consulta a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio vigente para orientar o seu trabalho como docente? (Ano Ref. 2019)</b> ( ) Menos de 1 ano; ( ) 1 - 4 anos; ( ) 5 a 9 anos; ( ) 5 a 9 anos; ( ) 10 a 14 anos; ( ) acima de 15 anos ( ) consulto regularmente (sempre que vou elaborar um Plano de Ensino e/ou Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão) ( ) consulto esporadicamente (apenas quando tenho dúvidas sobre itens contidos nos documentos institucionais) ( ) consulto pontualmente (apenas quando há atividades institucionais em que a pauta é previamente indicada como esta) ( ) não Consulto
<b>8. O IFMS prevê formas de participação dos docentes na construção dos Projetos Pedagógicos de Curso de Cursos de Nível Médio integrado? Em caso afirmativo, como essas formas de participação são apresentadas aos docentes?</b>
<b>9. Qual foi sua participação no processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso de Curso, em especial os de Nível Médio integrado, ocorridos na instituição? Justifique sua resposta. (Enfatize as facilidades e/ou obstáculos que contribuíram para sua participação ou não o processo)</b>
<b>10. Você acredita haver uma forma de promoção da construção coletiva dos Projetos Pedagógicos de Curso dos Cursos de Nível Médio integrado? O que avalia como fundamental para promover esse modelo de construção?</b>
<b>11. Você utiliza o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados para os quais leciona como subsídio para elaborar seus Planos de Ensino, Pesquisa e Extensão? O que avalia como fundamental para promover esse modelo de construção?</b> ( ) utilizo regularmente (sempre que vou elaborar um Plano de Ensino e/ou Projeto de

Ensino, Pesquisa e Extensão)

- utilizo esporadicamente (apenas quando tenho dúvidas sobre itens contidos nos documentos institucionais)
- utilizo pontualmente (apenas quando há atividades institucionais em que a pauta é previamente indicada como esta)
- não utilizo

**12. especificamente, sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, ao propô-las, você as planeja com ênfase na integração dos conteúdos da formação geral à formação técnica? Quais elementos/indicadores você busca atender para promover a integração curricular?**

**13. Quais são os principais desafios que você enfrenta no processo de planejamento e de ensino visando a integração curricular?**

**14 Cite uma experiência profissional que você considera que tenha promovido a integração curricular e indique quais elementos contribuíram para essa percepção?**