

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

DAREN CHAVES SEVERO DOS SANTOS

**UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO DO
CURSO DE AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE - CÂMPUS BAGÉ.**

**Bagé
2019**

DAREN CHAVES SEVERO DOS SANTOS

**UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO DO
CURSO DE AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE - CÂMPUS BAGÉ.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Ensino (PPGMAE) da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientador: Professor Doutor Alessandro Carvalho Bica

**Bagé
2019**

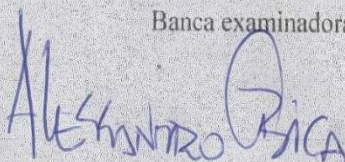
DAREN CHAVES SEVERO DOS SANTOS

UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO
DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE - CÂMPUS
BAGÉ.

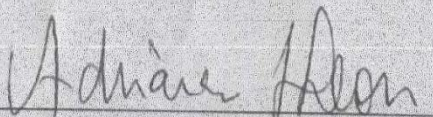
Dissertação apresentada ao programa de
Pós-graduação em Ensino (PPGMAE)
da Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 30 de Setembro de 2019.


Banca examinadora:



Professor Doutor Alessandro Carvalho Bica
Orientador
Unipampa



Professora Doutora Adriana Duarte Leon
IFSul



Professora Doutora Claudete Lima
Unipampa

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S237t

Santos, Daren Chaves Severo dos

Uma trajetória de construção: o currículo técnico integrado do curso de agropecuária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Câmpus Bagé / Daren Chaves Severo dos Santos.

170 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2019.

"Orientação: Alessandro Carvalho Bica".

1. Currículo. 2. Ensino técnico integrado. 3. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, autor da vida, pela oportunidade de realizar este estudo.

Agradeço aos meus familiares, em especial a minha mãe, Sônia Margarete Chaves, minha maior amiga e incentivadora.

Agradeço também ao meu esposo, Evandro Pacheco dos Santos, meu companheiro de jornada, pelo apoio, ajuda, amor e compreensão durante toda a trajetória do mestrado.

Agradeço à Universidade Federal do Pampa por abrir as portas para que nosso sonho de sermos mestres se tornasse realidade.

Agradeço a todos os professores do PPGMAE, pelas contribuições ao longo do curso e pelo carinho e respeito com que sempre nos trataram.

Agradeço em especial ao meu orientador, professor Dr. Alessandro Carvalho Bica, pelo apoio, incentivo e amorosidade com que nos sustentou durante todo o mestrado, sempre demonstrando sua confiança e credibilidade para conosco e nos impulsionando a ir mais longe!

Agradeço a todos os colegas de curso pelo convívio e amizade. Em especial agradeço as minhas colegas, Simôni Costa Monteiro Gervásio, Nara Rosane Machado de Oliveira, Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja, Jose Storniolo Brasil, Vanessa Scheeren e Lizete Dilene Kotowski, pelo companheirismo e amizade sincera demonstrada durante a trajetória do mestrado através de toda a ajuda prestada e contribuições que cada uma, a sua maneira, realizou. Obrigada por dividir comigo as dores, angústias, ansiedades e, principalmente, as melhores risadas!

Finalizo agradecendo ao meu local de trabalho e minha segunda casa, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Bagé e a todos os seus servidores, por apoiar esse estudo e fornecer todo o suporte para que pudesse ser realizado.

A todos, muito obrigada!

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme.

GRAMSCI, 1976.

RESUMO

A presente pesquisa realizou um estudo acerca da construção do Currículo Técnico Integrado no curso de Agropecuária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - Câmpus Bagé. Nosso objetivo foi perceber como a proposta curricular do ensino técnico integrado foi desenvolvida nas versões do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Agropecuária. Esse curso foi escolhido por ser o único de nível médio que representa a característica agrícola da instituição, segundo Portaria nº 246/2016. Esse estudo é de grande relevância uma vez que o Instituto Federal é uma instituição de grande abrangência no país, que desenvolve um ensino técnico integrado em seus cursos de nível médio, uma proposta curricular inovadora, criada exclusivamente para a instituição. Este trabalho, por seus objetivos e propostas caracterizou-se como documental de abordagem qualitativa, ancorado na perspectiva histórico-crítica. O procedimento adotado para a coleta de dados foi a análise documental. Dessa forma, os documentos analisados foram: o Projeto Pedagógico Institucional do IFSul; Os Referenciais Curriculares para Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFSul e as versões do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso técnico integrado em Agropecuária do IFSul, Câmpus Bagé. O referencial teórico que embasou a pesquisa contou com estudos de autores como: Brasil (2007), Frigotto *et al.* (2012), Pacheco (2011), Saviani (2007), Silva (2010), Manacorda (2007), Monasta (2010) entre outros. Nossa conclusão após realização da pesquisa é que o currículo técnico integrado do curso de Agropecuária do IFSul, Câmpus Bagé, aumentou sua prescrição e rigidez curricular com a criação dos Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFSul, normativa institucional que regula a construção dos PPCs na instituição.

Palavras-chave: Currículo. Ensino técnico integrado. Instituto Federal Sul-rio-grandense.

ABSTRACT

This research conducted a study about the construction of the Integrated Technical Curriculum in the Agriculture course of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - Câmpus Bagé. Our objective was to understand how the integrated technical education curriculum proposal was developed in the versions of the Curriculum Pedagogical Project of the Agriculture course. This course was chosen because it is the only mid-level that represents the agricultural characteristic of the institution, according to Ordinance No. 246/2016. This study is of great relevance since the Instituto Federal is a large institution in the country, which develops a technical education integrated in its high school courses, an innovative curriculum proposal, created exclusively for the institution. This work, due to its objectives and proposals, was characterized as documentary with a qualitative approach, anchored in the historical-critical perspective. The procedure adopted for data collection was document analysis. Thus, the documents analyzed were: the Institutional Pedagogical Project of IFSul; The Curricular References for Pedagogical Projects of IFSul Technical Courses and the versions of the Curricular Pedagogical Project of the IFSul Integrated Technical Course in Agriculture, Campus Bagé. The theoretical framework that supported the research included studies by authors such as: Brazil (2007), Frigotto *et al.* (2012), Pacheco (2011), Saviani (2007), Silva (2010), Manacorda (2007), Monasta (2010) and others. Our conclusion after conducting the research is that the integrated technical curriculum of the IFSul Agriculture Course, Câmpus Bagé, increased its prescription and curriculum rigidity after creation of Curriculum references for pedagogical projects of IFSul technical courses, institutional rules governing the construction of PPCs in the institution.

Keywords: Curriculum. Integrated technical education. Instituto Federal Sul-rio-grandense.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Sumário: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).....	85
Figura 2 -	Vigência dos cursos: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	86
Figura 3 -	Sumário: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	87
Figura 4 -	Princípios metodológicos: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	88
Figura 5 -	Princípios metodológicos: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	89
Figura 6 -	Princípios metodológicos: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	89
Figura 7 -	Prática profissional: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	90
Figura 8 -	Estágio profissional: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	92
Figura 9 -	Estágio não obrigatório: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	93
Figura 10 -	Atividades complementares: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	95
Figura 11 -	Trabalho de conclusão de curso: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	95
Figura 12 -	Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	98
Figura 13 -	Ementa disciplinas: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	98
Figura 14 -	Flexibilidade curricular: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	100
Figura 15 -	Sumário: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	103
Figura 16 -	Avaliação: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de	

	cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	104
Figura 17 -	Avaliação do Projeto Pedagógico do curso: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	104
Figura 18 -	Instâncias de deliberação e discussão: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	105
Figura 19 -	Sumário: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017)	105
Figura 20 -	Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010)	112
Figura 21 -	Justificativa: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2010)	113
Figura 22 -	Objetivos do curso: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010)	115
Figura 23	Organização curricular: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010)	116
Figura 24 -	Matriz Curricular: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2010)	117
Figura 25 -	Ementa da disciplina de Língua Portuguesa: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010)	118
Figura 26 -	Ementa da disciplina de História: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010)	120
Figura 27 -	Ementa da disciplina de Orientação Educacional: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010)	121
Figura 28 -	Ementa da disciplina de Informática para Agropecuária: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010) ..	122
Figura 29 -	Ementa da disciplina de Introdução à Tecnologia Agropecuária Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010) ..	122
Figura 30 -	Política de Formação Integral do aluno: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2010)	125
Figura 31 -	Justificativa e Objetivos: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	131
Figura 32 -	Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul	133

Figura 33 -	Perfil Profissional: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	134
Figura 34 -	Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	135
Figura 35 -	Organização Curricular: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	136
Figura 36 -	Princípios metodológicos: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	137
Figura 37 -	Prática profissional: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	139
Figura 38 -	Matriz curricular: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul	140
Figura 39 -	Matriz curricular: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	141
Figura 40 -	Estágio não obrigatório: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	141
Figura 41 -	Ementa da disciplina de Língua Portuguesa: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	144
Figura 42 -	Estratégias de interdisciplinaridade no Plano de Ensino Língua Portuguesa: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	145
Figura 43 -	Ementa da disciplina de Desenho Técnico: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	146
Figura 44 -	Estratégias de interdisciplinaridade no Plano de Ensino da disciplina de Desenho Técnico: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	147
Figura 45 -	Flexibilidade curricular: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	148
Figura 46 -	Política de formação integral: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017)	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Quantitativo dos resultados encontrados nos sites de busca a partir do descritor <i>Currículo Técnico Integrado</i>	24
Quadro 2:	Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do <i>Currículo Técnico Integrado</i>	24

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

IFSUL - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

IFs - Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Político Curricular

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

ZAR - Zona de Aproximação Relativa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Trajetória profissional e acadêmica: minha história, minhas motivações!	16
1.2	Contextualização e delineamento da pesquisa	20
1.3	Mapeamento da temática.....	23
2	METODOLOGIA	38
3	AS BASES EPISTEMOLÓGICAS QUE COMPÕE A PROPOSTA DO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO: AS IDEIAS MARXISTAS E GRAMSCINIANAS SOBRE ESCOLA E EDUCAÇÃO	41
4	ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DE SEU DESENVOLVIMENTO	52
4.1	Percurso histórico: Leis e Decretos até a instituição da nova LDB de 1996 ..	52
4.2	A LDB n. 9.394/96 e os Decretos 2.208/97 e 5.154/2004	56
4.3	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sua criação, aspectos e relação com o ensino técnico integrado	59
5	TEORIAS CURRICULARES: COMPREENDENDO AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	64
5.1	As concepções curriculares do Ensino Técnico Integrado	71
6	ANÁLISE DOS REGISTROS INSTITUCIONAIS DO IFSUL, CÂMPUS BAGÉ, ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO NO CURSO DE AGROPECUÁRIA	75
6.1	Análise do projeto pedagógico institucional do IFSul	75
6.2	Análise dos Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFSul-rio-grandense	81
6.2.1	Apresentação do documento	81
6.2.2	A estrutura dos PPCs para os cursos técnicos apresentada nos Referenciais	84
6.2.3	Os objetivos e concepções dos Referenciais e a estrutura dos PPCs	106
6.3	Análise do PPC do curso técnico integrado em Agropecuária do IFSul-rio- grandense - Câmpus Bagé	111
6.3.1	O PPC do curso técnico em Agropecuária: primeira versão	111
6.3.2	O PPC do curso técnico em Agropecuária: segunda versão	128
7	REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO	

	CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO NO CURSO DE	
	AGROPECUÁRIA DO IFSUL - CÂMPUS BAGÉ	152
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	164

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória profissional e acadêmica: minha história, minhas motivações!

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção [...]

Geraldo Vandré 1968

Há um momento na vida em que é preciso continuar, em que nos vemos impelidos a tomar decisões muitas vezes difíceis e definitivas, é preciso ir em frente *caminhando e cantando e seguindo a canção!* Assim como qualquer outro jovem de nossa sociedade precisei tomar minhas principais decisões assim que concluí o Ensino Médio, enfrentando os dilemas convencionais dessa fase, tendo que decidir o que faria do meu futuro, que profissão escolher, e essa não é uma decisão fácil para alguém com dezoito anos de idade!

Eu era uma menina de classe média, meu pai era militar (3º sargento) e minha mãe do lar. Eles conseguiram me manter durante toda a minha trajetória de ensino fundamental e médio em escolas particulares, acreditavam que assim eu teria uma melhor educação, e para isso tiveram que sacrificar muitos sonhos e talvez muitas regalias!

Contudo, meus pais não haviam pensado em nossa localização, éramos moradores do interior do Rio Grande do Sul, da região da campanha, de Bagé, a rainha da fronteira! Nós amávamos essa cidade, tanto que decidimos continuar morando aqui quando outras oportunidades apareceram pelo caminho, nos identificávamos com Bagé e, diferente de outras pessoas, para nós aqui era o melhor lugar do mundo!

Entretanto, esse meu mundo se tornara um pouco mais sombrio em meados do ano 2005, quando estava prestes a concluir o Ensino Médio. Eu começava a perceber que as oportunidades em minha querida cidade eram escassas, a única opção para formação em nível superior era em uma universidade particular da região, onde as mensalidades eram altíssimas e minha família não tinha condições de pagar. Esse talvez tenha sido o meu momento, o momento das decisões, ou talvez das encruzilhadas.

Assim, sem muitas opções, sem poder ingressar em uma universidade particular e sem condições na época de bancar meus estudos fora da cidade, minha família resolve pagar um cursinho pré-vestibular, na intenção de ganhar tempo e se organizar para poder, quem sabe, em um futuro próximo, arcar com meus estudos fora da cidade. Essa foi uma fase difícil, em

que era quase impossível conseguir afastar o pessimismo da mente, eram muitos os medos, eram muitos os questionamentos, conseguiria eu passar em um vestibular para uma universidade federal? Conseguiriam os meus pais arcar com as despesas? Não estaria eu fadada a encerrar meus estudos e partir a procura de um emprego? Talvez esses tenham sido os momentos mais ansiosos de minha vida, mas uma luz no final desse túnel iria surgir!

Em meados de 2006 começavam os rumores sobre a abertura de uma universidade federal na região da campanha. A minha mãe foi a primeira a me dar a notícia, cheia de entusiasmo. Mas eu era uma pessimista nata ou talvez uma realista e sempre repreendia a minha mãe, dizendo: isso são só rumores mãe, porque o governo se importaria em construir uma universidade aqui, no interior do país, quem se importa com o interior! Mas, talvez, diferente de mim, minha mãe fosse uma otimista nata, ou uma visionária, ela sempre me dava esperanças, ela sempre me dizia com tamanha certeza que teríamos uma universidade federal em nossa cidade e coisas ainda melhores viriam! Às vezes eu achava até engraçado o otimismo dela!

Contudo, no ano de 2007, o otimismo de minha mãe tornara-se realidade. Nesse ano consolidava-se, então, na cidade de Bagé, a tão sonhada universidade federal, que agora tinha nome: Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Durante muito tempo esse nome soava como música aos ouvidos ou como miragem na aridez do interior do país, até então privado de oportunidades para seus cidadãos. A universidade iniciou com poucos cursos, todos de licenciatura, para suprir a demanda de formação de professores da região.

O curso de Licenciatura em Letras foi a minha escolha de formação. Optei por esse curso por me identificar com a área, sempre me interessei pelas leituras e gostei de escrever, por isso o curso de Letras me parecia a melhor opção. Naquela época a Unipampa funcionava em uma pequena escola cedida pelo município, com condições estruturais nem um pouco adequadas para comportar uma universidade federal, mas quem se importava como isso? Nem nós nem os professores que começaram a jornada conosco. A Unipampa era um sonho da comunidade bajeense que estava sendo concretizado e que precisaria de todo nosso apoio. Por isso, ainda que em condições adversas, professores e alunos se apoiavam naquele início de jornada, na certeza de que em seu devido tempo todas as coisas se acomodariam.

Assim, no ano de 2007 tive o privilégio de compor a primeira turma de Letras da Universidade Federal do Pampa. Nessa época me dediquei inteiramente aos estudos e tive oportunidade de participar de vários grupos de pesquisa bem como ser bolsista Capes. A oportunidade de ter uma bolsa de pesquisa, logo no início do curso, contribuiu muito para meus estudos e formação acadêmica, foi a partir de então que comecei a me interessar pelas

questões curriculares e pelos documentos, principalmente pelos oficiais, destinados a estabelecer diretrizes e orientações para a educação no país.

Desde então, meu interesse por tais questões só aumentou, me levando a escrever meu trabalho de conclusão de curso sobre o documento Lições do Rio Grande (2009), que norteava as orientações curriculares para o estado naquela época. Nesse estudo, o meu foco foi em questões curriculares destinadas à disciplina de Língua Portuguesa, mais especificamente na gramática e em práticas de ensino inovadoras realizadas em sala de aula.

Contudo, outro momento decisivo se apresentaria em minha vida antes da tão esperada formatura no curso de Letras da Unipampa. Como que se cumprindo o que disse minha mãe antes do meu ingresso no curso de Letras, de que coisas ainda melhores viriam para a cidade de Bagé, além da Unipampa, iniciou-se no ano de 2010 a construção do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) na cidade. Com o otimismo de sempre minha mãe me incentivou a realizar o concurso, afirmando que eu passaria. Eu, com o pessimismo de sempre, achava que seria difícil passar no concurso, mas já não duvidava tanto assim das palavras da minha mãe. Em 2010, então, prestei concurso para o Instituto Federal e fui aprovada, fazendo parte do primeiro grupo de servidores da Instituição.

Agora, já servidora do Instituto Federal, podia ter uma vivência real e concreta da escola, trabalhando diretamente com professores e alunos. A minha vida profissional começa no Instituto Federal, nunca havia trabalhado antes, é no Instituto que começo a delinear meus primeiros passos profissionais. Essa vivência no interior da escola me inquieta e estimula cada vez mais a seguir com meus estudos na área da educação e do currículo.

No ano de 2012, já formada no curso de Letras, tive a oportunidade de dar continuidade em meus estudos através da Especialização em Leitura e Escrita da Universidade Federal do Pampa. Agora, mais experiente como profissional e como acadêmica, queria continuar estudando os documentos oficiais e as questões curriculares que sempre me inquietaram. Meu trabalho de conclusão de curso da especialização tratou sobre a proposta curricular do Ensino Médio Politécnico, elucidando questões acerca do seu impacto na organização dos currículos escolares e nas práticas de escrita.

Contudo, havia ainda mais um desafio pela frente, as questões curriculares do Instituto Federal, principalmente as dos currículos integrados, sempre me despertaram grande curiosidade, era algo que eu esperava um momento certo e oportuno para estudar. O Mestrado Acadêmico em Ensino foi a grande oportunidade que surgiu, no segundo semestre do ano de 2017, permitindo que eu levasse adiante meus estudos, agora com foco nos currículos dos cursos Integrados de Agropecuária e Informática do IFSul- Câmpus Bagé.

Esse estudo que pretendo realizar é parte de uma trajetória acadêmica enquanto pesquisadora que venho percorrendo desde a graduação. Acredito que todas as pesquisas que já realizei até então e todas as experiências tanto da graduação quanto da especialização irão me ajudar a desenvolver a atual pesquisa. Acredito que hoje consiga falar das questões curriculares com mais propriedade e me colocar enquanto pesquisadora com maior convicção.

Na atual pesquisa, a escolha pela perspectiva histórico-crítica como abordagem teórico-metodológica e a análise documental enquanto abordagem técnico-metodológica traduzem, acredito, todo o meu percurso enquanto pesquisadora. Embora em meus primeiros estudos tenha optado por caminhos metodológicos diferentes, como a etnografia e o paradigma indiciário, penso que a análise documental e a histórico-crítica como método de pesquisa venham, no momento, consolidar a estreita relação que sempre cultivei com os documentos, principalmente com os oficiais. Essa nova escolha metodológica abre, também, novos caminhos, me lançando, agora, no terreno dos estudos curriculares de um modo geral, desvinculando-me dos estudos específicos acerca dos currículos de Língua Portuguesa, aos quais estive ligada durante toda graduação e especialização.

Percebo, após lembrar toda minha trajetória acadêmica e profissional, que as políticas públicas para a educação sempre estiveram fortemente presentes em minha vida, me dando as condições necessárias para seguir em frente enquanto profissional e estudante. Fazer parte como servidora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e poder desenvolver um estudo, em nível de mestrado, sobre as questões curriculares da Instituição, no Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Federal do Pampa é extremamente significativo para mim. O IFSul me abriu as portas para o início de minha trajetória profissional e a Unipampa para minha trajetória acadêmica.

Por isso, acredito piamente na força das instituições públicas e nas políticas públicas para a educação para a construção de uma realidade social mais digna e igualitária em nosso país. Acredito, também, nas forças das políticas públicas de interiorização e regionalização, que olham para os territórios íngremes, até então esquecidos, como é o caso das regiões fronteiriças e se embrenham na árdua tarefa de construir universidades e instituições federais na busca por fornecer melhores oportunidades e condições de vida para seus cidadãos.

Acredito, assim, na força e importância da Universidade Federal do Pampa e do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense para o futuro da população bajeense, essas duas instituições que atravessaram a minha trajetória de vida mudando-a para melhor. Por isso, me dedico hoje a estudar os currículos integrados do IFSul

- Câmpus Bagé, na intenção e esperança de demonstrar a importância de tal política educacional para nossos estudantes.

Para mim é um privilégio poder fazer parte dessas duas Instituições, pois foram elas que me permitiram ter a dignidade de ser trabalhadora e estudante/pesquisadora, e são elas que me ajudam até hoje a seguir caminhando e cantando e seguindo a canção!

1.2 Contextualização e delineamento da pesquisa

O Ensino Técnico Integrado é uma proposta inovadora de Ensino, pensada exclusivamente para os currículos dos cursos de nível médio dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, no intuito de atender as demandas sociais e educacionais brasileiras (PACHECO, 2011). Conforme Brasil (2007), essa proposta vai ao encontro da atual condição social do país, que apresenta um grande processo de exclusão social e profundas dicotomias educacionais.

Nesse sentido, Brasil (2007) explica que o Ensino Técnico Integrado foi pensado com base nas concepções politécnicas, porém mantendo as formações específicas. Isso, porque, a atual condição da sociedade brasileira requer uma formação geral sólida bem como condições rápidas de acesso ao mercado de trabalho, devido à necessidade dos jovens de proverem seu próprio sustento desde cedo.

O Ensino Técnico Integrado é uma política e proposta educacional que tem origem no ensino politécnico. Essa modalidade de ensino é vislumbrada desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, quando se propunha a articulação do Ensino Técnico ao Médio. Contudo, desde a promulgação de tal Lei a implementação do Ensino Politécnico enfrentou dificuldades e oposições. Como exemplo disso podemos citar, dentre outros aspectos, a própria LDB de 1996 e o decreto 2.208/2004, ambos instrumentos que estabeleceram barreiras ao exercício do Ensino Médio Politécnico (FRIGOTTO *et. al.*, 2012).

Em relação à LDB de 1996, a barreira imposta para o exercício do Ensino Médio politécnico foi estabelecida com base em certa permissividade. O texto da nova LDB (1996) não se opôs à realização da articulação do Ensino Médio ao Técnico, contudo, permitiu sua total desarticulação, apoiando a implementação de formações específicas, o que fragilizou de forma contumaz a política educacional politécnica que, mais tarde, com a promulgação do decreto 2.208/2004, encontra abismo sem precedentes (FRIGOTTO *et. al.*, 2012).

O decreto 2.208/2004, embarcando na abertura e permissividade estabelecida pela LDB de 1996 proíbe a articulação do Ensino Médio ao Técnico, retrocedendo aos moldes

educacionais empreendidos antes da instituição da primeira LDB (1961). Essa perspectiva educacional introduz novamente o que Saviani (1994) explica ser uma estrutura educacional dual e fragmentada, muito bem conhecida pela população brasileira, em que as elites são destinadas a uma formação geral para ingresso no Ensino Superior e os pobres à formação técnica para suprimento das demandas do mercado de trabalho.

A retomada da possibilidade de articulação do Ensino Médio ao Técnico só veio a acontecer com a promulgação do decreto 5.154/2004, que revoga as diretrizes do decreto 2.208/2004, permitindo novamente a articulação entre formação propedêutica e técnica bem como a expansão dos Institutos Federais. Conforme Frigotto *et al.* (2012), embora o decreto 5.154/2004 não permita a realização de um Ensino verdadeiramente politécnico, uma vez que procura manter em voga a questão das formações específicas, ele permite que, mais tarde, com a criação dos Institutos Federais e a expansão da Rede Federal, surja o Ensino Técnico Integrado, que não se constitui como educação politécnica, mas traz o germe de tal proposta.

Entretanto, devido ao seu recente surgimento, essa modalidade de ensino presente nos Institutos Federais ainda encontra-se em fase de construção e consolidação. Assim, no cenário educacional do país, tal proposta tem ultrapassado os embates políticos e sociais que são próprios à construção curricular. O Ensino Técnico Integrado é um germe do ensino politécnico que tem navegado por águas tempestuosas, ora encontrando apoio nas políticas públicas para educação, ora não. É uma política curricular incipiente, que tem tentado permanecer na superfície, em um movimento de resistência aos embates político-sociais.

Essa pesquisa, portanto, buscará discutir questões relacionadas à construção curricular do Ensino Técnico Integrado, adotando como campo de pesquisa o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Bagé, e o curso técnico integrado em Agropecuária da instituição. Assim, nossa pergunta de pesquisa está configurada da seguinte maneira: Como a proposta curricular do ensino técnico integrado foi desenvolvida nas versões do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso técnico integrado em Agropecuária do IFSul?

Nosso objetivo foi compreender como a proposta curricular do ensino técnico integrado foi desenvolvida nas versões do PPC do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé - elencando para isso o período específico de 2010 a 2017, tendo em vista as orientações do Projeto Político Institucional e o surgimento dos Referenciais curriculares para construção de projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFSul. A intenção é saber como tais normativas influenciaram na construção da proposta curricular no PPC do curso.

Para isso, analisaremos os seguintes documentos: o PPI do IFSul, para compreender a proposta curricular da instituição bem como sua missão; os Referenciais curriculares para construção de projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFSul, para identificar as recomendações de tal normativa em relação à construção curricular e, por fim, as versões do PPC do curso técnico integrado em Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé - para compreender a forma como o currículo foi construído no documento e como dialogou com as orientações do PPI e dos Referenciais Curriculares do IFSul.

O curso de Agropecuária foi escolhido para a análise do seu PPC por ser o único de nível médio que representa a característica agrícola da instituição conforme indica a Portaria nº 246/2016, sendo um curso estratégico criado para promover o fortalecimento dos arranjos produtivos locais, conforme aponta a lei 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais.

A presente pesquisa configurou-se como documental, pois trabalhou no sentido de compreender a construção curricular do curso técnico integrado em Agropecuária do IFSul, Câmpus Bagé, a partir de fontes documentais diversificadas, que ainda não tinham recebido um tratamento analítico. Dessa forma, a coleta de dados foi realizada a partir da análise dos seguintes documentos: o Projeto pedagógico institucional; os Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFSul e as versões do Projeto pedagógico do curso técnico integrado em Agropecuária. A abordagem adotada para realização das análises foi qualitativa, tomando como perspectiva teórico-metodológica a histórico-crítica e o materialismo histórico.

Esse estudo é de grande relevância uma vez que o Instituto Federal é uma instituição de grande abrangência no país e que desenvolve o ensino técnico integrado em seus cursos de nível médio. A discussão a respeito do Ensino Técnico Integrado é importante, também, porque em seu cerne encontram-se as relações de poder que se estabelecem na construção de tal currículo. Segundo Grabowski (2006), o currículo em sua forma integrada assume um caráter emancipador que busca deslocar o *sujeito trabalhador* do âmbito meramente tecnicista e situá-lo no âmbito politécnico, contribuindo para que o sujeito se torne intelectual e profissionalmente autônomo.

Assim, na intenção de alcançar os objetivos propostos, o presente trabalho será organizado em oito (08) partes: na primeira, apresentaremos os objetivos gerais e específicos bem como o mapeamento da temática; na segunda, a metodologia da pesquisa; na terceira, daremos início ao referencial teórico, que começará apresentando as bases epistemológicas que compõe a proposta do currículo técnico integrado, introduzindo as ideias de Marx e Gramsci; na quarta mostraremos um breve percurso acerca do desenvolvimento do Ensino

Técnico Integrado e criação dos Institutos Federais; na quinta apresentaremos algumas concepções de currículo, com base nos estudos de Silva (2010) e Vasconcellos (2011) e falaremos sobre as concepções do Ensino Técnico Integrado; na sexta parte serão realizadas as análises dos registros institucionais do IFSul; na sétima serão feitas algumas reflexões acerca da construção curricular no curso de Agropecuária e, por fim, na oitava parte, faremos as considerações finais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, no tocante a metodologia, contaremos com os estudos realizados por: Cellard (2008); Fonseca (2002); Frigotto (2010); Gil (2008); Helder (2006); Ludke e Andre (1986) e Saviani (2011). Já para a construção do referencial teórico e realização das análises, contaremos com os estudos feitos por: Arroyo (ano); Brasil (2007); Frigotto *et al.* (2012); Pacheco (2011); Saviani (2007); Silva (2010), Manacorda (2007); Monasta (2010); Vasconcellos (2011) dentre outros.

1.3 Mapeamento da temática

O mapeamento da temática foi realizado como forma de compreender e comprovar a relevância do desenvolvimento do presente estudo. Ao realizar esse trabalho buscou-se fazer um levantamento dos principais estudos que tiveram como tema central o Currículo Técnico Integrado. Para isso, recorreremos aos principais sites de busca de trabalhos científicos: Portal Scielo, Periódicos Capes e Bancos de Teses e Dissertações Capes.

No primeiro momento, no intuito de encontrar trabalhos com o tema *Currículo Técnico Integrado* empreendemos descritores de vários tipos nos campos de busca dos sites. Em uma primeira tentativa colocamos o descritor *currículo*, sem nenhum dos filtros disponíveis nos sites e notamos que esse era muito abrangente, nos dando um número muito elevado de trabalhos que não tinham ligação com o nosso tema central. Posteriormente, utilizamos os descritores *currículo integrado* e *ensino técnico integrado*, que também nos forneceram um número muito grande de trabalhos que não estavam diretamente relacionados ao nosso tema. Em uma terceira tentativa utilizamos os descritores *ensino profissionalizante* e *currículo técnico*, esses nos deram um número mais reduzido de trabalhos, porém com títulos que também se afastavam do tema.

Após várias tentativas, na busca por encontrar um descritor adequado, que nos possibilitasse averiguar os trabalhos já produzidos sobre nosso tema, utilizamos o descritor *Currículo Técnico Integrado* com alguns filtros disponíveis nos sites, como: Ano (de 2012 a 2016); grande área (Humanas); área do conhecimento (Educação); com mestrado e doutorado.

A partir desse descritor e com os filtros citados foi possível realizar uma busca mais acurada acerca dos trabalhos desenvolvidos sobre o tema.

Quadro 1 - Quantitativo dos resultados encontrados nos sites de busca a partir do descritor *Currículo Técnico Integrado*.

Descritor¹	Sites de busca	Nº de trabalhos
Currículo Técnico Integrado	Portal Scielo	2
	Periódicos Capes	355
	Banco de Teses e Dissertações Capes	773

Fonte: Autora (2019).

Com base nos resultados encontrados selecionamos alguns dos principais títulos que nos pareceram assemelhar-se melhor com os objetivos e métodos que utilizaremos em nossa pesquisa. Dessa forma, foram selecionadas pesquisas que estudassem a política curricular do ensino técnico integrado, a construção de tais currículos nas escolas e, principalmente, sobre a implementação desse currículo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

A partir de tais critérios foi possível chegar a vinte e cinco títulos que se assemelharam a nossa pesquisa e ajudaram a pensar e especificar melhor os objetivos, métodos e referencial de nosso estudo. Abaixo construímos uma tabela que demonstrará com mais clareza esses títulos bem como suas aproximações, distanciamentos e contribuições ao nosso estudo:

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do *Currículo Técnico Integrado*.

(continua)

Título 01	
O currículo do ensino técnico integrado ao ensino médio: desafios e perspectivas. Ano: não identificado	
Pergunta	Qual a integração curricular do ensino médio e técnico e seu impacto na formação profissional do aluno?
Objetivos	Investigar a proposta curricular do ensino técnico em administração, integrado ao ensino médio, das escolas técnicas do Centro Paula Souza, regional de Ribeirão Preto.
Metodologia	Estudo bibliográfico; questionário qualitativo e quantitativo.
Resultados	Não basta a escola ter toda a infraestrutura, é preciso empenho por parte dos professores para que aconteça a Integração.

¹ Descritores são palavras-chave inseridas nos sites de busca

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

(continuação)	
Aproximações com nossa pesquisa	O estudo realizou uma pesquisa bibliográfica que se assemelha a metodologia da análise documental, que foi utilizada em nossa pesquisa. O resultado do estudo, todavia, não possui relação direta com nossa pesquisa, uma vez que não procuramos culpabilizar diretamente o professor pela dificuldade de realização da prática do currículo técnico integrado.
Título 02	
Integrando saberes: reflexão sobre o currículo integrado da educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Brasília. Ano: 2012	
Pergunta	Quais os parâmetros para a implantação do Currículo Integrado?
Metodologia	A metodologia adotada compreende uma abordagem histórica, pedagógica e técnica do tema, conjugada ao cotejamento da legislação educacional.
Resultados	Definição da carga horária dos cursos e a sugestão de uma referência curricular.
Aproximações com nossa pesquisa	A pergunta de pesquisa desse estudo se assemelhou a nossa pergunta. Todavia, os objetivos e resultados se distanciaram uma vez que o objetivo deste estudo era construir um produto (definição da carga horária dos cursos) e o nosso era analisar a construção do currículo técnico integrado em um curso específico.
Título 03	
A busca de um currículo interdisciplinar e contextualizado para ensino técnico integrado ao médio. Ano: 2017	
Pergunta	Como a disciplina de Matemática integra-se as demais disciplinas no Ensino Médio Integrado?
Objetivos	A análise da integração da disciplina Matemática juntamente às demais ofertadas no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Técnica, consiste no objetivo deste artigo.
Metodologia	Análise de conteúdo. Os instrumentos usados para a coleta de dados com os professores foram entrevistas, questionários e o material didático utilizado por eles nas disciplinas técnicas, o que incluía artigos científicos, livros didáticos e materiais preparados pelos mesmos.
Resultados	Concluiu-se que é possível elencar os assuntos de Matemática que podem ser ministrados no Ensino Médio Integrado de forma contextualizada e interdisciplinar, a fim de atender a demanda das disciplinas técnicas, da Matemática e o objetivo formativo profissional do educando.
Aproximações com nossa pesquisa	O estudo analisou as estratégias de interdisciplinaridade e integração, em um currículo técnico integrado, a partir da disciplina de matemática. O estudo se assemelhou a nossa pesquisa devido à intenção de análise do currículo técnico integrado. Todavia, o presente estudo é mais pontual e específico que a nossa pesquisa uma vez que elenca a disciplina de matemática como objeto de análise.
Título 04	
Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado. Ano: 2014	

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

(continuação)	
Pergunta	O Currículo Integrado contribui para a melhor formação dos estudantes da educação profissional?
Objetivos	Compreender a implementação do Currículo Técnico Integrado.
Metodologia	Pesquisa Qualitativa; Estudo de Caso.
Resultados	A pedagogia da alternância oferece melhores resultados nas atividades curriculares integradas.
Aproximações com nossa pesquisa	O presente estudo se aproxima de nossa pesquisa devido seu objetivo de compreender a implementação do currículo técnico integrado. Todavia, os resultados se afastam de nossa hipótese uma vez que elenca a pedagogia da alternância como estratégia mais apropriada para o desenvolvimento do ensino técnico integrado. A intenção de nossa pesquisa, contudo, não é apontar elementos que auxiliem na execução curricular, mas apenas relatar como esta acontece em um determinado curso.
Título 05	
A implementação do currículo integrado no curso técnico de agropecuária: o caso de Guanambi.	
Ano: 2009	
Pergunta	Como se deu a implementação do currículo integrado no Câmpus Guanambi?
Objetivos	Analisar a implementação do currículo integrado.
Metodologia	Pesquisa Qualitativa; estudo de Caso; observação participante; análise documental.
Resultados	A implementação do currículo integrado no curso analisado limitou-se a poucas ações efetivas.
Aproximações com nossa pesquisa	Esse estudo se assemelha bastante com nossa pesquisa devido seu tema e objetivos: analisar a implementação do currículo técnico integrado em um curso de agropecuária, mesmo curso que será analisado em nossa pesquisa. Os resultados também se aproximaram bastante de nossa hipótese uma que afirmam existir poucas ações efetivas em relação ao desenvolvimento do ensino técnico integrado no curso.
Título 06	
O currículo do ensino médio integrado: da intenção à realização.	
Ano: 2011	
Pergunta	De que maneira se dá a integração dos currículos do Ensino Médio e Educação profissional em três escolas de EMI?
Objetivos	Analisar a integração dos currículos de Ensino Médio e Educação Profissional em três escolas de EMI, bem como de promover metodologia avaliativa que possa subsidiar às escolas públicas na avaliação curricular dessa modalidade.
Metodologia	É um trabalho científico caracterizado como pesquisa avaliativa, cuja abordagem é predominantemente qualitativa. O procedimento metodológico foi o no estudo de casos múltiplos.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

(continuação)	
Resultados	Os resultados da investigação indicam que, nas escolas observadas, a integração está idealizada e concebida nos planos de cursos, mas desenvolve-se por práticas curriculares que ainda acompanham o modelo dualista, em que teoria e prática estão dissociadas e acontecem por meio de práticas curriculares isoladas e específicas de cada matéria.
Aproximações com nossa pesquisa	Esse estudo se assemelhou a nossa pesquisa devido ao objetivo de verificar como a integração acontece no ensino médio integrado. Os resultados também se assemelharam a nossa hipótese uma vez que conclui um distanciamento entre teoria e prática no currículo integrado. Todavia a metodologia é bastante diferente, pois trabalhou com “estudos de casos múltiplos”. Há diferenças também em relação ao objeto de estudo, pois nossa pesquisa intenta observar o ensino técnico integrado e não apenas o ensino médio integrado.
Título 07	
Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro.	
Ano: 2016	
Pergunta	Qual impacto do currículo integrado na trajetória dos jovens?
Objetivos	Verificar o impacto do Currículo Integrado na trajetória dos jovens.
Metodologia	Pesquisa Qualitativa.
Resultados	Percebemos através de entrevistas narrativas que o currículo inovador na escola tem uma repercussão afirmativa na trajetória desses jovens.
Aproximações com nossa pesquisa	Esse estudo se assemelha com nossa pesquisa apenas devido ao tema estar voltado para o ensino médio integrado. Todavia, nossos objetos de estudo se afastam bastante, pois em nossa pesquisa o foco é o ensino técnico integrado e seu desenvolvimento no curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé.
Título 08	
Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil.	
Ano: 2015	
Pergunta	Realizar um estudo bibliográfico sobre Educação Profissional na perspectiva do currículo integrado, como espaço privilegiado do exercício da cidadania, e no desenvolvimento do protagonismo juvenil, um traço importante como estratégia educativa?
Objetivos	Analisaremos o referencial bibliográfico que norteia o pensamento clássico e atual sobre os seguintes objetos de estudo: Educação Profissional, Currículo Integrado, eixos estruturantes para o Ensino Médio (Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura).
Metodologia	A pesquisa compreende numa abordagem qualitativa, pesquisa tipo bibliográfica e método descritivo.
Resultados	O estudo aponta para a importância da educação profissional baseada na concepção de formação humana omnilateral emancipadora e do trabalho como princípio educativo. O ensino médio ancorado nesses sentidos possibilita a formação cidadã para a juventude capaz de compreender a realidade social, econômica, política, cultural, visando contribuir para o alcance dos interesses sociais e coletivos.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

(continuação)	
Aproximações com nossa pesquisa	Esse estudo se assemelha com nossa pesquisa apenas devido ao tema estar voltado para o ensino médio técnico integrado. Todavia o objetivo se afasta bastante do nosso uma vez que a intenção é analisar o exercício da cidadania através do currículo técnico integrado e a nossa pesquisa analisar o ensino técnico integrado e seu desenvolvimento no curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé.
Título 09	
Integração curricular: um estudo sobre o curso técnico de nível médio de mecânica do campus charqueadas - IFSul Porto Alegre.	
Ano: 2012	
Pergunta	Como está estruturado o currículo Técnico Integrado do Curso de Mecatrônica do Câmpus Charqueadas?
Objetivos	Analisar e refletir sobre o currículo integrado do curso técnico de nível médio em Mecatrônica.
Metodologia	Qualitativa; bibliográfica; análise de conteúdo; estudo de caso.
Resultados	Os pressupostos de uma educação integrada, na percepção dos sujeitos da pesquisa, estão relacionados à necessidade de uma consciência clara do que se deve fazer para atingir um ensino integrado, ou seja, compreender o significado de integração quando se trata de falar em currículo.
Aproximações com nossa pesquisa	O estudo se aproxima bastante de nossa pesquisa, pois intenta analisar o currículo técnico integrado a partir de um curso específico. A metodologia também se assemelha à análise documental, que realizaremos em nossa pesquisa. Os resultados também se assemelham uma vez que retratam a necessidade de compreensão do currículo técnico integrado.
Título 10	
Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real	
Ano: 2014	
Pergunta	Quais as proposições legais e possibilidades de implementação prática do Currículo Técnico Integrado no contexto de Curso Técnico de Nível Médio?
Objetivos	Observar as proposições legais e possibilidades de implementação prática do Currículo Técnico Integrado.
Metodologia	Para esta investigação, de enfoque qualitativo, optou-se pelo estudo de caso do tipo etnográfico. Os dados foram analisados através da Análise Textual Discursiva. A coleta dos dados estendeu-se de agosto de 2012 a outubro de 2013, mediante observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada.
Resultados	Os achados da pesquisa sugerem que as proposições legais para o curso investigado não provocaram grandes mudanças diante da conservação das relações com o sistema capitalista que influenciou fortemente a construção dos currículos dos cursos técnicos. Os profissionais entendem a importância da integração, mas as práticas ainda são escassas.
Aproximações com nossa pesquisa	O presente estudo se assemelha a nossa pesquisa uma vez que intenta analisar a implementação do currículo técnico integrado e suas proposições legais. Os resultados também se aproximam de nossa hipótese, pois relatam que as estratégias e práticas de integração ainda são escassas.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

(continuação)

Título 11	
Ensino integrado no IFSul de Minas - do documento à implantação.	
Ano: 2015	
Pergunta	Como as práticas discursivas que envolvem a implantação do currículo da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atravessam discursivamente seus sujeitos e como os discursos que constroem esse território curricular permeiam a formação de seus alunos contribuindo para a (re)produção dos discursos de seus egressos acerca de sua formação profissional?
Objetivos	Apresentar uma discussão sobre como as práticas discursivas que envolvem a implantação do currículo da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atravessam discursivamente seus sujeitos e como os discursos que constroem esse território curricular permeiam a formação de seus alunos contribuindo para a (re)produção dos discursos de seus egressos acerca de sua formação profissional.
Metodologia	Para isso, utilizou-se da pesquisa qualitativa pós-crítica para dar outro olhar a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, um olhar problematizador, questionador, que retira o foco dos “porquês” e das propostas de soluções, para investigar cuidadosamente, “como” os fatos acontecem.
Resultados	Percebe-se que escola e a sociedade possuem uma relação de imanência, na qual a escola funciona como um dos dispositivos de governo dos sujeitos, que pode tanto discipliná-lo aos interesses da sociedade vigente, criando sujeitos governáveis e úteis, como também um <i>locus</i> privilegiado de resistência, de práticas de contraconduta, de reflexão, e que pode atuar na microfísica do exercício do poder.
Aproximações com nossa pesquisa	O estudo se assemelha com nossa pesquisa apenas pelo fato de ter como objeto de estudo o ensino técnico integrado. Todavia, seus objetivos e metodologia se distanciam uma vez que intentam trabalhar em âmbito discursivo em uma perspectiva pós-moderna.
Título 12	
A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado: um estudo avaliativo	
Ano: 2012	
Pergunta	Esta pesquisa de cunho avaliativo tem por finalidade investigar se a prática pedagógica do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFSul encontra-se condizente com os pressupostos presentes nos instrumentos legais que regulamentam o ensino integrado, a saber, o Decreto 5.154/2004 e o Documento Base para o Ensino Médio Integrado?
Objetivos	Neste estudo, objetivou-se avaliar, através dos níveis prescritivo e perceptivo do currículo, a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no sentido de compreender se está norteada por uma concepção de formação integrada.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

(continuação)	
Metodologia	No tocante ao percurso metodológico, adotou-se a pesquisa de natureza qualitativa numa abordagem fenomenológica. Enquanto instrumento de coleta e análise dos dados utilizou-se a entrevista reflexiva proposta por Szinwanski (2002), estabelecendo-se como sujeitos desta pesquisa os docentes, discentes e a equipe pedagógica do referido curso.
Resultados	Os achados da pesquisa demonstram que, apesar de esforços no sentido de efetivação de uma prática pedagógica integrada, há incongruências entre o que está previsto nos instrumentos reguladores e a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, evidenciando a necessidade de formação dos docentes para trabalhar na perspectiva da integração curricular.
Aproximações com nossa pesquisa	O presente estudo se assemelha bastante com nossa pesquisa uma vez que investiga a prática pedagógica do currículo técnico integrado, tendo como objeto o curso de Agropecuária. Os resultados também se assemelham com nossa hipótese, pois apontam que há incongruência entre as normativas e as práticas. Todavia, a metodologia utilizada diverge da nossa, pois utiliza a fenomenologia.
Título 13	
A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliação, percepções e desafios.	
Ano: 2012	
Pergunta	Busca diagnosticar se a implantação do currículo integrado no ensino médio técnico do Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia do Maranhão tem contribuído para a melhoria das ações de formação humana no seio da profissionalização?
Objetivos	O principal objetivo é analisar o Currículo integrado no ensino médio técnico, suas possibilidades de continuidade e/ou ruptura, construção e suas relações sociais, na educação profissional no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão e sua contribuição para a melhoria das ações pedagógicas e metodológicas adequadas à formação do público-alvo.
Metodologia	O estudo se baseou em uma abordagem qualitativa, através de levantamento bibliográfico e estudos para a fundamentação teórica, apreciação, análise, discussão e apreciação dos materiais estudados; pesquisa de campo com utilização de instrumentos técnicos semiestruturados (entrevistas e questionários) junto a gestores, docentes e alunos.
Resultados	Assim, o IFMA ainda lida com a crítica ao Currículo no ensino médio integrado, levando-se em conta as mudanças históricas sobre o currículo e sobre a educação profissional, de forma muito superficial, precisando amadurecer muito estas questões para se avançar realmente em torno dos objetivos deste currículo.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

(continuação)	
Aproximações com nossa pesquisa	O estudo se aproxima de nossa temática de pesquisa uma vez que intenta olhar para o currículo técnico integrado. Os objetivos, contudo, se afastaram dos nossos, pois visam analisar a continuidade e/ou ruptura de tal currículo. Em relação aos resultados finais, há semelhança uma vez que se conclui que é necessário amadurecimento da proposta do currículo técnico integrado.
Título 14	
Do currículo concomitante ao currículo integrado: o caso de Satuba. Ano: 2010	
Pergunta	A problemática foi identificar como foi implantado o currículo integrado do curso técnico de nível médio do curso de Agropecuária?
Objetivos	Os objetivos foram identificar se as modificações que ocorreram no currículo têm favorecido o currículo integrado no Campus Satuba; identificar qual a visão do/a professor/a e dos gestores sobre currículo integrado; identificar quais os possíveis entraves para implantação de um currículo integrado.
Metodologia	Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico, desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa.
Resultados	A conclusão que cheguei é que na escola em questão há pouca ou nenhuma integração curricular.
Aproximações com nossa pesquisa	O estudo se aproxima de nossa temática de pesquisa uma vez que intenta olhar para o currículo técnico integrado. Os resultados alcançados também se aproximam, pois em nosso estudo percebemos pouca integração curricular entre as disciplinas da área técnica e geral. Todavia, os objetivos e metodologia se afastam, pois nossa pesquisa possui caráter documental.
Título 15	
Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte? Ano: 2012	
Pergunta	Para qual perspectiva de formação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Campus João Pessoa sinaliza?
Objetivos	Este estudo teve como objetivo analisar como o Ensino Médio Integrado (EMI) se constitui em seus aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos na materialidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Campus João Pessoa.
Metodologia	A pesquisa foi realizada em duas etapas. Inicialmente, um estudo exploratório a partir da técnica de grupo focal com vinte e três professores e, posteriormente, a realização de entrevistas com professores dos cursos de EMI de Eletrotécnica e de Mecânica e com membros da equipe pedagógica, além da análise de documentos.
Resultados	Os nossos resultados dão conta de que os projetos pedagógicos dos cursos foram elaborados de forma aligeirada, não envolvendo discussões conceituais mais profundas. O processo de definição do currículo dos cursos foi permeado por conflitos de poder em que a força da vocação institucional se traduziu na hegemonia da formação voltada para o saber técnico.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

(continuação)	
Aproximações com nossa pesquisa	O estudo tem aproximação com nossa pesquisa, todavia é mais amplo, abordando os aspectos institucionais, organizacionais e políticos pedagógicos, enquanto o nosso focou apenas na construção do currículo técnico integrado através da análise do PPC do curso de Agropecuária. A metodologia também se diferencia, pois em nosso caso utilizamos a análise documental. Todavia, os resultados se aproximaram bastante dos nossos, pois indicaram que houve pouca discussão durante a construção dos PPC's.
Título 16	
Ensino integrado: articulações e possibilidades para um currículo pautado no diálogo de diferentes saberes	
Ano: 2014	
Pergunta	Qual a relação dialógica que permeia os diferentes saberes na construção do currículo técnico Integrado e qual a sua influência para uma ação reflexiva?
Objetivo	O objetivo desse trabalho foi analisar o processo de elaboração/execução do projeto de ensino integrado entre professores e alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio; discutir a relação dialógica que permeia os diferentes saberes e sua influência para uma ação reflexiva.
Metodologia	A metodologia adotada foi a pesquisa-ação tendo como instrumentos de coleta de dados observações direta, áudio-gravações, questionários e entrevistas.
Resultados	As análises revelaram que a falta de vivência com atividades de natureza interdisciplinar não se constituiu em entrave para o desenvolvimento da proposta, pois apesar das dificuldades os professores mostravam-se animados, principalmente quando conseguiam articular as diferentes áreas de conhecimento para que o projeto acontecesse.
Aproximações com nossa pesquisa	O foco do presente trabalho era analisar a ação reflexiva a partir da construção do Projeto de Ensino integrado, adotando para isso a pesquisa-ação. Dessa forma, há um distanciamento considerável em relação a nossa pesquisa que é documental e intenta analisar a construção do currículo técnico integrado no curso de Agropecuária.
Título 17	
A experiência de integração curricular no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do mato grosso – Câmpus Cáceres.	
Ano: 2010	
Pergunta	Como foi tratada a integração curricular pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus de Cáceres (IFMT/Campus Cáceres)?
Objetivo	O presente estudo objetivou verificar como foi tratada a integração curricular pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus de Cáceres (IFMT/Campus Cáceres), no processo de reestruturação da proposta pedagógica do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

(continuação)	
Metodologia	Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo que se utilizou de questionários, observação, levantamento de material bibliográfico e análise de documentos primários produzidos pela instituição pesquisada para coleta de dados.
Resultados	A partir da análise dos dados coletados, verificamos que os docentes do IFMT/Campus Cáceres praticam parcialmente a integração curricular no seu cotidiano escolar e resistem às mudanças propostas pelos documentos oficiais.
Aproximações com nossa pesquisa	Esse estudo possui a mesma temática de nossa pesquisa, o currículo técnico integrado. Contudo, seus objetivos e metodologia se distanciam dos nossos uma vez que nossa pesquisa é puramente documental e intenta analisar a construção do currículo técnico integrado através dos registros institucionais do IFSul.
Título 18	
Desafios no currículo do ensino médio integrado à educação profissional na escola estadual de educação profissional Rodrigues Braz	
Ano: 2014	
Pergunta	Partiu-se de um caso de gestão e investigaram-se as condições de trabalho na escola para a proposição de alternativas à superação do problema?
Objetivos	A presente dissertação objetivou a elaboração de uma proposta de intervenção para contribuir na superação dos desafios de realização da integração curricular em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) no estado do Ceará.
Metodologia	A fim de obter informações para descrever e analisar o caso, a investigação teve como metodologia o uso de entrevistas com roteiros semiestruturados e pesquisa documental.
Resultados	Há o esforço de contribuir para superar as dificuldades na execução de um currículo integrado na escola pesquisada.
Aproximações com nossa pesquisa	O presente estudo se aproxima de nossa pesquisa uma vez que intenta olhar para o currículo técnico integrado. Todavia, seu objetivo e metodologia são bastante diferentes uma vez que foi realizada uma intervenção pedagógica, utilizando como instrumentos de coleta entrevistas semiestruturadas.
Título 19	
A articulação do ensino médio com a educação profissional no IFsudeste (MG) - Câmpus Muriaé	
Ano: 2015	
Pergunta	Qual a relação entre o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico e o resultado alcançado pelos egressos após a conclusão?
Objetivos	É uma pesquisa que tem como objetivo central identificar a relação entre o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico e o resultado alcançado pelos egressos após a conclusão do curso técnico integrado em Agroecologia.
Metodologia	É, portanto, um trabalho científico caracterizado como estudo de caso, cuja abordagem é predominantemente qualitativa.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

(continuação)	
Resultados	Os resultados da investigação indicam que a integração pouco está idealizada e concebida no projeto político pedagógico do curso, e que tampouco ocorre de fato, visto que o curso desenvolve-se por práticas curriculares que ainda acompanham o modelo dualista, em que teoria e prática estão dissociadas e acontecem por meio de práticas curriculares isoladas e específicas de cada matéria.
Aproximações com nossa pesquisa	O estudo se aproxima de nossa temática de pesquisa. Todavia, os objetivos não são semelhantes uma vez que a intenção desse é averiguar o resultado dos egressos. Contudo, os resultados obtidos se aproximaram de nossa pesquisa, pois se concluiu que a integração é pouco concebida no PPP do curso.
Título 20	
Desatando os nós do currículo integrado no ensino médio no âmbito dos institutos federais Ano: 2013	
Pergunta	Como é o desenvolvimento do currículo integrado no ensino médio e técnico profissional no âmbito do Instituto Federal Farroupilha - campus Santo Augusto?
Objetivos	Esse estudo tem como objetivos identificar a concepção de currículo que orienta as práticas escolares, apontando suas origens e trajetórias como um nó, que impõe limites e possibilidades a implementação do currículo integrado na escola.
Metodologia	Constituiu-se uma pesquisa documental, fundamentada na análise textual discursiva, que as discussões teóricas sustentam a substituição do currículo fragmentado pelo integrado, numa construção história, que contribuí para a configuração do currículo no contexto escolar.
Resultados	É necessária a construção de espaços de fomento em que a escola precisa reivindicar o diálogo entre professores das diferentes áreas, ouvir a comunidade, os alunos e atender às especificidades de formação desses sujeitos, promovendo o estudo e a reflexão das diferentes concepções que constituem a prática pedagógica de cada um e do coletivo, buscando, organizar projetos que levem em consideração os interesses dos alunos, e a contextualização da escola na realidade e cultura local.
Aproximações com nossa pesquisa	O estudo se aproxima de nossa temática de pesquisa, que é o ensino técnico integrado. A metodologia também é a mesma, pois trabalhou com a análise documental. O objetivo não está claro no estudo. Em relação aos resultados, o foco ressaltado se diferenciou do nosso uma vez que concluímos com base nos registros institucionais unicamente.
Título 21	
Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas Ano: 2009	
Pergunta	Não possui uma pergunta específica?
Objetivos	Este artigo tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre as concepções e diferentes bases teóricas de propostas de organização curricular integrada presentes no meio educacional.
Metodologia	Pesquisa Bibliográfica

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

(continuação)	
Resultados	Os diferentes discursos sobre integração presentes nas atuais políticas e práticas curriculares de formação docente mesclam distintos enfoques teóricos, tanto com relação à integração como no que se refere às concepções de disciplina, currículo disciplinar e conhecimento.
Aproximações com nossa pesquisa	O presente estudo realizou um levantamento bibliográfico. Assim, diferenciou-se bastante de nossa pesquisa que analisou a construção do currículo técnico integrado em um curso específico. Todavia, nos deu suporte teórico para realizar as discussões acerca do currículo integrado.
Título 22	
Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível	
Ano: 2010	
Pergunta	Quais as concepções sobre currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica nos discursos oficial, da instituição pesquisada?
Objetivos	Esta dissertação teve por objetivo apreender as concepções sobre currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica nos discursos oficial, da instituição pesquisada, dos sujeitos envolvidos no processo e as indicações de avanço na prática desses sujeitos.
Metodologia	Utilizou-se dos procedimentos metodológicos de estudo de caso e análise de conteúdo e dos instrumentos de questionário e entrevista semiestruturada.
Resultados	As mudanças no que se referem às diretrizes curriculares ainda não foram estabelecidas, excetuando-se a mudança de orientação de área profissional para eixos tecnológicos, desconhecendo-se estudos sobre esta mudança.
Aproximações com nossa pesquisa	O estudo tem por objetivo analisar a construção do discurso curricular do ensino técnico integrado em uma instituição específica, utilizando para isso a análise de conteúdo. O estudo conclui que não houve mudanças significativas nas diretrizes curriculares da instituição. O estudo se assemelhou em parte com nossa pesquisa, pois a conclusão aponta para uma dificuldade de realização do ensino técnico integrado.
Título 23	
Currículo em ação: ensino médio integrado ao curso profissionalizante na escola família agrícola (EFA) de Jacaretinga - MG	
Ano: 2012	
Pergunta	Como se configura o currículo em ação da EFA, ou seja, o currículo possível vivenciado pelos pais, professores, alunos e todos os sujeitos envolvidos no projeto?
Objetivos	A presente dissertação buscou verificar o modo como é organizado o ensino médio integrado ao curso profissionalizante, no currículo em ação da Escola Família Agrícola - EFA - de Jacaré, município de Itinga, Minas Gerais.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos encontrados que se relacionam com a temática do Currículo Técnico Integrado.

	(conclusão)
Metodologia	Para os fins desse trabalho, foi utilizado como procedimento metodológico o estudo de caso e a análise do discurso, para interpretação dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante.
Resultados	Enfim, na observação de campo detectou-se que, a apesar desta escola colocar em prática a proposta pedagógica, tensões e conflitos relacionados ao papel da associação de pais, ao trabalho dos monitores, ao financiamento da escola, bem como, da própria realidade cultural e social em que se inserem os alunos, dificultam para que alguns dos principais objetivos que o currículo desta escola propõe sejam efetivados.
Aproximações com nossa pesquisa	A presente pesquisa analisou a organização do currículo técnico integrado em uma escola específica, se assemelhando ao que realizamos em nossa pesquisa. Contudo, a metodologia utilizada foi bastante diferente, pois trabalhou com a análise do discurso. Os resultados encontrados também apontaram para um foco diferente do nosso, indicando que tensões e conflitos de várias ordens dificultam a realização do currículo técnico integrado. Esses resultados nos ajudaram a ampliar nossa visão em relação a dimensão dos fatores que influenciam na construção curricular.
Título 24	
Ensino médio integrado no brasil: fundamentos, práticas e desafios	
Ano: 2017	
Pergunta	Trinta e cinco artigos abordam teorias, fundamentos, experiências e propostas, relativos ao ensino médio integrado. Aqui estão reunidos relatos de estudos pormenorizados acerca de experiências pontuais da Rede?
Objetivos	Esta obra reúne uma amostra de importantes pesquisas realizadas por profissionais da Rede da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
Metodologia	Não possui metodologia específica
Resultados	Não possui compilação de resultados
Aproximações com nossa pesquisa	Esse estudo nos deu embasamento teórico para realizar as discussões acerca do currículo técnico integrado.

Fonte: Autora (2019).

Como é possível perceber, há vários trabalhos que possuem como tema central o Currículo Técnico Integrado. Nos trabalhos acima elencados é possível ver que tal temática assume direcionamentos variados dependendo dos objetivos da pesquisa, há trabalhos que tratam a política curricular do Ensino Técnico Integrado de maneira mais ampla, há trabalhos que direcionam para a formação de professores e questões pedagógicas e outros para questões curriculares de cursos técnicos de nível médio.

Em relação ao desenvolvimento do Ensino Técnico Integrado nos Institutos Federais percebemos que, dos vinte e quatro títulos acima elencados apenas nove estão voltados para o

estudo de tal currículo nos Institutos. Realizando uma análise mais atenta dos trabalhos é possível perceber também que, dos nove títulos que tratam sobre o currículo integrado nos Institutos Federais (IF's) apenas um (01) foi realizado no IFSul, mais especificamente no Câmpus Charqueadas.

Assim, podemos perceber que, embora a problemática do Currículo Técnico Integrado não seja nova, é um assunto que ainda precisa ser mais discutido e explorado, principalmente no âmbito dos Institutos Federais. A realização do Estado da Arte da pesquisa nos mostrou que dos mil e trinta (1.030) títulos encontrados com o descritor *Currículo Técnico Integrado*, apenas 24 se assemelhavam à pesquisa que pretendemos realizar e, apenas um (01) dos trabalhos foi realizado no IFSul-rio-grandense. Isso demonstra a validade do estudo a ser realizado na presente pesquisa, que terá como tema central a construção do Currículo Técnico Integrado no IFSul - Câmpus Bagé.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa aconteceu no Interior do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Câmpus Bagé, situado na Avenida Leonel de Moura Brizola nº 2501. A instituição integra a fase II do plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O campus Bagé tem área própria de 57 hectares, sendo 4.473,41m² construídos, em 5 blocos. Atualmente conta como uma equipe de 75 servidores, sendo 30 técnicos administrativos e 45 docentes, atendendo em média um público de 600 estudantes.

As atividades acadêmicas no Câmpus foram iniciadas em 04 de outubro de 2010, em sede provisória na Escola Municipal São Pedro, com os cursos técnicos integrados de Agropecuária e Informática. A intenção com a criação dos cursos era de suprir as demandas regionais e contribuir para a superação dos problemas estruturais da região. Posteriormente, em 2011 e 2012 foram criados os cursos subsequentes de Informática para Internet e Agroindústria. Em 2014 teve início o processo de verticalização do ensino no Câmpus, com a criação do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Posteriormente, em 2018, foram criados mais dois cursos de nível superior: Tecnologia de Alimentos e Engenharia Agrônômica.

O currículo do curso técnico integrado em Agropecuária foi o objeto de estudo desta pesquisa. O currículo do curso foi construído de maneira integrada, possuindo disciplinas técnicas e gerais que são realizadas durante os quatro (04) anos de duração dos cursos de forma intercalada no decorrer dos semestres. O curso de Agropecuária conta hoje com um regime de ingresso anual, possuindo carga horária total de 3450h, contando com um corpo discente de 179 estudantes matriculados e corpo docente de 25 professores.

A abordagem adotada para a realização da pesquisa foi qualitativa. Nesse tipo de abordagem os valores e as trocas simbólicas não são quantificáveis, pois os dados são não métricos. Dessa forma os objetivos serão de caráter exploratório, visando um panorama geral do fato pesquisado, de tipo aproximativo (GIL, 2008).

Os pesquisadores que adotam essa abordagem não se submetem à prova de dados. Nesse tipo de abordagem o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado, ele coloca-se ao mesmo tempo como sujeito e objeto de sua pesquisa. A intenção é que se produzam informações aprofundadas e ilustrativas capazes de gerar novas informações Fonseca (2002).

Em relação aos procedimentos, a pesquisa caracterizou-se como documental. Conforme Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa assemelha-se à bibliográfica, todavia essa se

utiliza de fontes com material já elaborado como artigos científicos e livros, que se encontram na biblioteca; já a pesquisa documental utiliza outros tipos de fontes, mais diversificadas e díspares, que ainda não tenham recebido tratamento analítico, como: tabelas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais e etc.

A pesquisa documental requer uma análise cuidadosa e atenta dos documentos já que estes ainda não receberam nenhum tratamento analítico. Durante as análises o objetivo foi buscar informações factuais de interesse do pesquisador (LÜDKE; ANDRE, 1986). Dessa forma, empreender uma pesquisa documental requer a construção de um corpus satisfatório, que esgote todas as fontes que contenham pistas relevantes para o trabalho. Conforme Helder (2006) essa é uma técnica decisiva para as pesquisas em ciências sociais e humanas.

Dessa forma, utilizamos como instrumento para coleta de dados os registros institucionais do IFSul - Câmpus Bagé. Assim, as fontes de nossa pesquisa foram os documentos presentes na instituição. Optamos por tal instrumento por entender que possui em si uma riqueza de informações que nos permitem, através de análises, a reconstrução de um período histórico e sociocultural. Segundo Cellard (2008, p. 295),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Escolhemos como fonte principal os documentos oficiais da instituição que ainda não receberam um tratamento analítico. Dessa forma, as fontes analisadas foram: O Projeto Pedagógico Institucional; os Referenciais curriculares para construção dos projetos pedagógicos de cursos técnicos e de graduação do IFSul; o Projeto pedagógico curricular do curso de Agropecuária; as matrizes e ementas curriculares do curso de Agropecuária e os planos de ensino das disciplinas, que nos serviram como referência da prática curricular dos professores.

Em relação à perspectiva teórico-metodológica, utilizamos a histórico-crítica para balizar as reflexões, análises e discussões desta pesquisa. Conforme Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica surge em 1980 como forma de superação das pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivista, que representavam a escola enquanto aparelho ideológico do Estado. Essa pedagogia surge como forma de resistência às ideias neoconservadora que acreditavam ser a escola solução para todos os problemas da sociedade, “[...] tomando o

determinante pelo determinado e vice-versa [...]”. (SAVIANI, 2011, p. 6). Contudo, Saviani (2011, p. 6) explica que, a partir do ano 2000,

[...] ao irromperem as greves em quase todas as universidades públicas e em várias redes estaduais de educação básica, vai ficando cada vez mais evidente que as contradições que marcam a organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção são orgânicas e não apenas conjunturais. Portanto, para resolvê-las, é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam. E só a partir daí será possível resolver também os graves problemas educacionais que vêm afligindo os educadores e toda a população brasileira.

Nesse sentido, a perspectiva histórico-crítica de educação tem por objetivo desmistificar a figura ideológica da escola enquanto *solucionadora das mazelas sociais*. Em contra partida a essa ideia, Saviani (2011) esclarece que em uma perspectiva histórico crítica de educação, a escola deve ser compreendida como uma modalidade específica da prática social, uma vez que há uma “[...] determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa [...]” (SAVIANI, 2011, p. 6).

3 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS QUE COMPÕE A PROPOSTA DO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO: AS IDEIAS MARXISTAS E GRAMSCINIANAS SOBRE ESCOLA E EDUCAÇÃO

As ideias marxistas e gramscinianas sobre escola e educação são a base epistemológica que influenciaram a construção da proposta do currículo técnico integrado. Os documentos oficiais assim como os principais teóricos do ensino técnico integrado citam as concepções desses autores quando explicam e caracterizam esta modalidade curricular. Tal proposta inspirou-se em ideias marxistas como a politecnia, a onilateralidade humana, o ensino industrial e, também, em ideias gramscinianas como a escola unitária. Dessa forma, tentaremos a seguir elucidar tais ideias e concepções que estão na origem do ensino técnico integrado.

As ideias marxistas sobre escola e educação surgem em um contexto onde a indústria ocupava o centro do processo produtivo. O desenvolvimento da produção ocasionou a divisão do trabalho e, conseqüentemente, a apropriação privada da terra, fazendo emergir a sociedade dividida em classes, pautada por relações contratuais. Contudo, o advento da Revolução Industrial acentuou o processo de divisão do trabalho que, embora simplificado, por causa da introdução da maquinaria na indústria, exigia cada vez mais qualificações específicas.

Segundo Manacorda (2007), as ideais Marxistas sobre educação, ou uma possível pedagogia Marxista, formula-se a partir de ideais políticas e sociais. Para Marx, a divisão do trabalho, que origina a sociedade dividida em classes, acentua o surgimento das desigualdades sociais. Isso, porque, as relações estabelecidas nessa sociedade estão pautadas na produção industrial e na divisão social entre proprietários e não-proprietários. Esses, contudo, acabam relegados a funções estritamente técnicas do processo produtivo fabril, ficando encerrados a uma educação puramente tecnicista que impede a sua ascensão social.

Nesse sentido, Manacorda (2007) explica que, para Marx, a divisão do trabalho gera a unilateralidade do homem, que se caracteriza pela subordinação a um único ramo do setor produtivo e desenvolvimento apenas de uma aptidão, àquela voltada para o setor de atuação. Assim a unilateralidade como fruto da divisão do trabalho causa “[...] o debilitamento e empobrecimento da atividade individual [...]” (MANACORDA, 2007, p. 41) e, por conseguinte, a condição histórica da *alienação humana*, conceito esse formulado por Marx. Nessa perspectiva histórica, da unilateralidade e da alienação humana através do trabalho, Manacorda explica que:

Dessa condição histórica do trabalho alienado - no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem - decorre uma situação de “imoralidade, monstrosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas”, pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis aí o homem unilateral, fruto da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 42).

No entanto, como forma de superar tal estado unilateral do homem, Manacorda (2010) comenta que, para Marx, essa superação depende de transpor a barreira imposta pela divisão do trabalho estabelecida através da separação entre o trabalho e a manifestação de si mesmo. Contudo, para Marx, o ambiente que propiciaria tal superação seria a fábrica, nela os trabalhadores poderiam se apropriar de uma totalidade de forças produtivas, fazendo emergir o processo de construção da onilateralidade humana. Assim:

O ensino, enquanto ensino industrial, isto é, união de ensino e trabalho produtivo ou *Fabrikation*, que tem por método um estágio inteiramente desenvolvido no sistema de produção, procurará alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais. (MANACORDA, 2007, p. 38 *grifo* do autor).

Dessa forma, as bases para o desenvolvimento de um ensino industrial estão pautadas na união entre ensino e trabalho e, também, na universalidade e gratuidade do ensino. Segundo Manacorda (2007), a intenção é desenvolver através do ensino industrial a onilateralidade, uma vez que na fábrica os jovens poderão acompanhar o sistema global de produção, podendo se alternar de um ramo a outro de acordo com as demandas sociais ou motivações pessoais. Assim, a unilateralidade, própria dos processos de divisão do trabalho seria eliminada. Nessa proposta de ensino, o autor explica, também, que há “[...] a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade”. (MANACORDA, 2007, p. 38).

O ensino industrial proposto por Marx está baseado na *moderníssima ciência da tecnologia*, afastando-se, conforme Manacorda (2007), dos antigos processos de artesanato e manufatura. A grande indústria, portanto, possui uma base técnica revolucionária em que os processos de produção são elaborados e abandonados em uma mesma velocidade, gerando alterações no trabalho e impelindo os trabalhadores a se deslocarem para outros setores/locais de trabalho. Segundo Manacorda (2007), essas mudanças constantes e abruptas no ambiente de trabalho industrial faz com que o operário torne-se cada vez mais parcial e supérfluo por

não acompanhar as demandas cada vez mais voláteis do sistema produtivo, ficando exposto a perda do seu meio de trabalho e de vida. Nesse sentido, retomando o pensamento de Marx, Manacorda (2007, p. 46) explica que:

[...] tanto mais, portanto, se faz sentir, diz Marx, junto com o reconhecimento da variação do trabalho, a exigência da versatilidade do operário, a necessidade de substituir uma população operária (unilateral) mantida em reserva para fazer frente às variações do trabalho, pela absoluta disponibilidade do homem (onilateral).

Nesse sentido, Manacorda (2007) explica que, para Marx, um dos exemplos de ensino que propiciaria a formação de um trabalhador versátil, capaz de fazer frente às transformações do mercado produtivo, seria aquele realizado nas escolas politécnicas e Agrônômicas, em que os estudantes “[...] recebem algum ensino da tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção [...]” (MANACORDA, 2007, p. 46). O ensino desenvolvido nessas escolas é vislumbrado por Marx como o germe da *escola do futuro*, que colocaria o Ensino Tecnológico como um dos pontos pedagógicos centrais dos processos de ensino.

O Ensino Tecnológico é compreendido, segundo Manacorda (2007, p. 48), como o “[...] progresso da tecnologia enquanto aplicação das ciências à produção [...]”. Entretanto o autor faz diferenciação entre Ensino Tecnológico e Politecnicismo na obra de Marx. Para ele:

O politecnicismo sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a tecnologia sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. (MANACORDA, 2007, p. 48).

Dessa forma, os termos *politecnicismo* e *tecnologia*, ainda que relacionados entre si, possuem diferenças pontuais em seus significados. Manacorda (2007) explica que, o primeiro, propõe uma preparação pluriprofissional, contrapondo-se à divisão do trabalho identificada na fábrica moderna; já o segundo, quando propõe uma formação que unifica teoria e prática, confronta a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual presente e exacerbada também na fábrica. Assim, o autor reforça que, a politecnicismo enfatiza a ideia da multiplicidade das atividades, enquanto que o termo *tecnologia* ressalta a manifestação do sujeito independente da ocupação específica que ele possa ocupar.

Como é possível perceber, o trabalho ocupa posição central na proposta pedagógica Marxiana. Contudo, Manacorda (2007) explica que o termo *trabalho* assume em Marx duas características distintas: como expressão negativa e como expressão de si mesmo. No

primeiro caso, o trabalho identifica-se com a economia política, o que significa associá-lo à propriedade privada com todas as teorias e ideologias que a expressa. Nesse sentido, o trabalho é visto como propriedade alheia ao trabalhador, como atividade humana completamente estranha a si mesmo e ao homem, que separa e predestina os homens a determinadas classes sociais. No segundo caso, o trabalho é visto como algo genuinamente humano e produzido pelos homens de forma consciente, permitindo a esses agir e dominar a natureza conforme suas necessidades. Entretanto, Manacorda (2007) enfatiza que, embora sendo expressão de si mesmo, o trabalho é produto histórico da atividade vital humana que se expressa na forma da divisão do trabalho e que, por isso, encontra-se ainda no reino da necessidade e não da liberdade.

Segundo Manacorda (2007), os ideais Marxistas acerca do trabalho estão relacionados com a noção de *liberdade*. Para Marx é necessária a superação da atividade laboral vinculada estritamente às condições da necessidade humana, para ele é preciso transcender tal aspecto, compreendendo o trabalho como algo que está “[...] além da esfera da verdadeira e própria produção material [...]” (MANACORDA, 2007, p. 69), somente assim seria possível desenvolver plenamente as capacidades humanas.

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental para a construção da liberdade dos indivíduos. Isso porque, a intenção é que se crie uma vida em comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos. Esse é o ponto crucial de atuação da escola, pois é a única capaz de fazer coincidir ciência e trabalho através do processo educativo. A esse respeito, Manacorda (2007) explica que a ciência deve ser desenvolvida de maneira operativa, pois reflete a capacidade humana de dominar a natureza; da mesma forma o trabalho, deve desenvolver-se da maneira mais articulada possível, não ligado à aquisição de habilidades parciais, mas às formas mais modernas de produção.

Dessa forma, ao tentar traçar uma possível pedagogia Marxiana, Manacorda (2007) explica que Marx, ao refletir sobre as relações entre educação e trabalho deparou-se com vários conflitos e contradições, mas, pode, também, firmar algumas posições, como o surgimento de um novo ensino, consolidado através de escolas investidas da mais moderna ciência e tecnologia, voltadas para atender uma totalidade de ramos de produção. Tal postura implica a união entre ensino e trabalho como forma de recuperar a integralidade do homem “[...] e, acima de tudo, isso significa uma recolocação do processo educativo no processo de trabalho”. (MANACORDA, 2007, p.76).

Assim, são identificáveis nas ideias marxistas sobre educação vários aspectos concernentes ao ensino técnico integrado. O primeiro e mais importante é o da onilateralidade

humana, que busca romper com a divisão trabalho manual/trabalho intelectual através de uma educação desenvolvida para o trabalho, que abarque em si conhecimentos práticos e teóricos. Uma educação verdadeiramente tecnológica, que alie teoria e pratica em um ensino integrado, interdisciplinar.

A politecnia também é outra importante concepção formulada por Marx que nos ajuda a compreender o ensino técnico integrado. Tal concepção significa a capacidade e conhecimento pra atuar nos mais variados ramos do setor produtivo, ou seja, a formação de um politécnico. Em uma perspectiva que supere a divisão social do trabalho o politécnico seria o profissional desejável. Todavia, Frigotto *et al.* (2012) explica o atual cenário político/social de nosso país impede a formação politécnica, uma vez que se assenta sobre uma forte base capitalista. Dessa forma, o ensino técnico integrado surge como alternativa que trabalha em uma perspectiva de superação da divisão entre trabalho manual/trabalho intelectual através de um currículo que trabalhe conteúdos da formação geral e técnica de maneira interdisciplinar, todavia mantendo a formação em áreas específicas. Assim o ensino técnico integrado diferentemente do ensino politécnico, forma trabalhadores em áreas específicas.

Passemos agora a falar sobre as ideias de outro importante pensador Marxista, Antônio Gramsci. Esse autor também formulou importantes ideias acerca de questões educacionais e escolares, sendo uma forte influência para as concepções curriculares no Brasil e para a formulação da proposta do Ensino Técnico Integrado. Gramsci nasceu na Sardenha, uma das regiões mais pobres da Itália, começando sua aprendizagem política e educativa durante a Segunda Guerra Mundial. Ele constituiu-se como importante intelectual Italiano, atuando em diversas áreas como a filosofia, a literatura, o jornalismo e a política. Embora sendo um intelectual versátil, Monasta (2010) explica que os escritos de Gramsci são educativos no sentido amplo do termo, neles Gramsci procurava evidenciar os fatores que influenciam no processo educativo e que nem sempre estão ligados ao sistema de educação formal.

Nesse sentido, Monasta (2010) explica que, para Gramsci, a existência da hegemonia cultural imposta por determinado grupo social faz com que todos sejam *conformistas*, ou seja, que participem de determinadas regras sociais, compartilhando modos de pensar e agir. Contudo, Gramsci não entende o *conformismo* como algo negativo, como uma tendência de se deixar influenciar pela moda, mas como processo natural em uma sociedade que procura respeitar as tradições e observar suas regras (MONASTA, 2010, p. 27).

Dessa forma, Monasta (2010) coloca que, para Gramsci, o problema crucial da educação consiste em tomar consciência das diversas formas de conformismo, das formas de

socialização impostas em uma determinada sociedade para, assim, os indivíduos estarem aptos a decidir e lutar por um tipo em vez de outro. Nessa postura está implicada a questão do indivíduo estar participando mecanicamente de uma concepção de mundo imposta socialmente, ou, pelo contrário, estar elaborando crítica e conscientemente a sua própria concepção de mundo estando, assim, apto para julgar e decidir acerca dos padrões sociais que lhe são impostos.

O pensamento crítico é, portanto, ponto fundamental na tomada de decisão dos indivíduos na sociedade segundo Gramsci. A esse respeito, Monasta (2010) comenta que o senso comum compreende a crítica como algo que queremos evitar ou fazer oposição, entretanto, o autor explica que, para Gramsci, o pensamento crítico não é um movimento de contraposição de teorias, nem uma ilusão idealista de que os fatos possam estar desvinculados de sua base material histórica. Pelo contrário, Gramsci acredita que ser crítico é estar em contínuo processo de investigação, procurando desvendar as bases materiais da própria teoria, “[...] isto é, a crítica da utilização ideológica da teoria [...]” (MONASTA, 2010, p. 30). Tal ação é denominada por Gramsci como *filosofia da práxis*.

Segundo Monasta (2010), a *filosofia da práxis* define, na visão de Gramsci, “[...] o legado central da doutrina de Marx: o vínculo inseparável entre a teoria e prática, o pensamento e a ação [...]” (MONASTA, 2010, p. 31). Segundo o autor, para Gramsci, essa filosofia possui um caráter meta-reflexivo, ou seja, é capaz de criticar e refletir sobre si mesma conseguindo, assim, descobrir as bases materiais de todas as doutrinas, articulando entre si, de forma permanente, a teoria com a prática. Dessa forma, por tais características, a filosofia da práxis é:

[...] um instrumento ideológico para expandir a consciência das massas sobre o mecanismo da política e da cultura e sobre a determinação histórica e econômica das ideias, tornando as massas populares melhor capacitadas para controlar suas vidas e *dirigir* a sociedade ou *controlando os que a dirigem* (MONASTA, 2010, p. 30 grifo do autor).

Contudo, para Gramsci, o vínculo entre teoria e prática é um processo de autoconsciência que só irá se consolidar no momento que em o indivíduo, de maneira crítica, percebe que pertence necessariamente a uma determinada hegemonia política, passando a elaborar sua própria concepção do real (MONASTA, 2010). A esse respeito, Monasta (2010) acrescenta que, o processo crítico de formação da própria consciência política e percepção da realidade é atravessado, todavia, pela consciência teórica do indivíduo, que pode estar em contradição com o seu agir. Dessa forma, o autor explica que, para Gramsci, é possível que o

indivíduo possua duas consciências teóricas, “[...] uma implícita na sua ação e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica”. (MONASTA, 2010, p. 80).

Assim, Monasta (2010) conclui que, para Gramsci, o homem de massa pode não ter uma clara consciência teórica de sua ação, uma vez que sua consciência explícita ou verbal é um tipo de consciência herdada do passado e acolhida sem crítica. Essa pode ocasionar profunda influência sobre a conduta moral e na direção da vontade de um indivíduo, estando ligada sempre a um grupo social específico, podendo gerar passividade moral e política. Por isso, Gramsci entende que o processo de compreensão crítica de si mesmo se dá através de lutas de *hegemonias políticas* de direções divergentes. Dessa forma, Monasta (2010) explica que, para Gramsci,

[...] a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um processo histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de *distinção*, de *separação*, de independência apenas instintivo, e progride até à posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (MONASTA, 2010, p. 81 grifos dos autor).

Contudo, para Gramsci, o processo de compreensão crítica de si mesmo e a tomada de consciência acerca da existência de hegemonias políticas e culturais não impede nem interfere no exercício da intelectualidade dos indivíduos. Gramsci entende que todos os homens são intelectuais ainda que exerçam atividades manuais. Para ele, qualquer tipo de trabalho, por mais degradante e mecânico, exige uma atividade intelectual, “não é possível separar o homo sapiens do homo faber” (MONASTA, 2010, p. 21). Entretanto, é necessário frisar que, os indivíduos embora exercendo atividades intelectuais em seu trabalho podem não exercê-las na sociedade (MONASTA, 2010).

Conforme Monasta (2010), a elaboração de uma *nova teoria da educação* é pensada por Gramsci com base na crítica à distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para ele tal distinção é ideológica e tem como objetivo desviar a atenção das funções reais exercidas na vida social e produtiva para voltá-las aos aspectos técnicos do trabalho. Na verdade, Gramsci entende que a separação entre trabalho manual e intelectual encobre a real divisão que existe entre as funções *dirigidas* e *subalternas*.

Dessa forma, Monasta (2010) explica que, para Gramsci a *nova teoria da educação* baseia-se na formação de um novo tipo de intelectual, intimamente ligado à educação técnica

e ao trabalho industrial, capaz de formar um vínculo estreito entre escola e trabalho, assim como educação técnica e educação humanista. Portanto, para Gramsci:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, e não somente um simples orador (...); desde a técnica-como-trabalho passa-se à técnica-como ciência e à concepção humanista da história, sem a qual se permanece *especialista* e não se passa à categoria de *dirigente* (especialista e político). (GRAMSCI, 1975, p. 1551 *apud* MONASTA, 2010, p. 22 *grifos* do autor).

Entretanto, para a formação do novo tipo de intelectual, com as características que o competem, é necessária à atuação direta da escola. Segundo Monasta (2010), a escola é o instrumento primordial na elaboração dos vários tipos de intelectuais. Todavia, para Gramsci, não havia equidade em relação ao acesso à escola na Itália, para ele tal acesso era restrito, destinado aos jovens da burguesia, que tinham sua independência econômica e tempo para dedicar-se aos estudos; já os proletários, devido à necessidade de se manterem no trabalho, não gozavam da mesma oportunidade, tendo que desperdiçar seus talentos como *homem de cultura* ou imiscuir-se na tarefa de autodidata, o que o sentenciava a constituir-se *meio homem*, uma vez que “[...] não pode dar tudo o que poderia dar caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola [...]” (GRAMSCI, 1976, p. 99-102 *apud* MONASTA, 2010, p. 65). Assim, Gramsci entende que a escola, assim como a cultura são um privilégio que, na opinião dele, não deveria existir, mas, pelo contrário, o acesso à escola e a cultura deveria ser possível a todos os jovens de igual maneira.

Contudo, pelo alto nível de desigualdade no acesso à escola, os jovens da classe proletária acabam excluídos da escola de cultura média e superior, sendo destinados às escolas paralelas, técnicas e profissionais. Todavia, tais escolas, para Gramsci, são meras repetições das antigas escolas clássicas, destinadas ao empreguismo pequeno burguês. Por isso, em virtude de suas altas taxas de matrículas e da vida cotidiana exercida pelo sujeito proletário em seu trabalho, tais escolas acabam sendo inviáveis a esses, constituindo-se, também, como privilégio (GRAMSCI, 1976 *apud* MONASTA, 2010).

Dessa forma, Monasta (2010) explica que, para Gramsci, é claramente identificável a crise do sistema educacional de forma geral. Gramsci entende que, na civilização moderna, toda a atividade prática tende a construir uma escola para seus próprios dirigentes criando, em segunda instância, um grupo de intelectuais que irá ensinar nessas escolas. Dessa forma, foi se constituindo todo um sistema de escolas particulares de diferentes graus, destinadas a ramos profissionais específicos, formando uma precisa individualização. Esse movimento fez com

que se abandonasse a escola chamada *humanista*, destinada a desenvolver a cultura geral e capacitar o indivíduo para compreender a vida e seus processos sociais e históricos. A tendência, segundo Gramsci, é de haver cada vez mais um processo de abolição das escolas *desinteressadas* e *formativas* paralelamente ao aumento das escolas profissionais especializadas, em que o destino do aluno e sua futura atividade são pré-determinados.

Assim, para Gramsci, como forma de superar a situação caótica do sistema educacional e fortalecer a classe operária é necessária a construção de uma escola específica, destinada à classe dos trabalhadores, que seja de cunho humanístico, com caráter formativo e desinteressado,

[...] uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual. (GRAMSCI, 1976, p. 99- 102 *apud* MONASTA, 2010, p. 66-67).

A esse tipo de escola, que abarca as características acima citadas, Gramsci denomina de *Única*. A *escola única* vem com intuito de solucionar o problema da extrema especialização e da crescente difusão de escolas puramente profissionais e especializadas. Para isso, a escola única propõe uma formação inicial de cultura geral, humanista, formativa, equilibrando com equidade o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual (GRAMSCI, 1975 *apud* MONASTA, 2010).

A escola *Única* idealizada por Gramsci é fundamentalmente pública, financiada pelo Estado, com intuito de permitir igual acesso a toda população, sem distinção entre membros da elite e da classe trabalhadora. A escola única corresponderia ao que hoje conhecemos como Ensino Primário e Ensino Médio, porém com suas etapas e graus de estudos reorganizados sob outra perspectiva. Nos primeiros anos o objetivo da escola é ensinar as primeiras noções *instrumentais* como ler, escrever, fazer contas, aprender sobre história e geografia bem como questões relacionadas ao Estado e a sociedade (GRAMSCI, 1975 *apud* MONASTA, 2010). Já

nas etapas finais a intenção é trabalhar as questões fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias a posterior especialização, seja ela universitária ou prático-manual. É nessa fase também que se iniciariam os estudos sobre os métodos criativos na ciência e na vida, desenvolvendo a responsabilidade autônoma dos indivíduos (GRAMSCI, 1975 *apud* MONASTA, 2010).

A escola Única proposta por Gramsci tem um caráter criativo. A esse respeito Gramsci comenta que há diferença entre a concepção de escola *ativa* e escola *criativa*. Para ele, a escola única é também *ativa*, porém em grau mais elevado. A escola única de caráter criativo é, portanto, um coroamento daquela. O objetivo da escola criativa é expandir a personalidade do indivíduo tornando-a autônoma e responsável, com consciência moral e social homogêneas. Dessa forma, Gramsci salienta que a escola criativa não é uma escola de inventores e descobridores, sua intenção é apontar uma fase, um método de investigação e conhecimento sem pressionar à obtenção de inovação e originalidade. Assim, o que se almeja é o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma e espontânea em que o professor é apenas um guia amigável. Por isso, nessa fase Gramsci propõe que as atividades escolares sejam desenvolvidas nos seminários, nas bibliotecas e nos laboratórios experimentais (GRAMSCI, 1975 *apud* MONASTA, 2010).

Assim, para Gramsci, a escola Única significa o início de uma nova relação entre trabalho intelectual e trabalho industrial, permeando toda a vida social. Segundo Gramsci “O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes novo conteúdo” (GRAMSCI, 1975 *apud* MONASTA, 2010, p. 112). O objetivo final da escola única é estabelecer um Ensino público que permita igual acesso a todos os membros da sociedade, capacitando, assim, a classe proletária para assumir cargos de gerência (GRAMSCI, 1975 *apud* MONASTA, 2010).

Contudo, Gramsci explica que, devido à perpetuação da escola tradicional que é por sua natureza oligárquica, a ocupação de cargos de gerência por parte da classe proletária não tem sido possível. Isso, porque, cada grupo social tende a criar para si uma escola, que será destinada a determinadas funções que podem ser diretivas ou instrumentais. No caso da escola tradicional Gramsci salienta que ela não é oligárquica pelo seu modo de ensino, mas por seu objetivo último de formar dirigentes. Já a escola destinada à classe trabalhadora é tradicionalmente instrumental. Dessa forma, “A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais, mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática” (GRAMSCI, 1975 *apud* MONASTA, 2010, p.123).

Portanto, o tipo de escola que se constitui como escola para o povo não faz com que os indivíduos ascendam a patamares de gerência social e política porque têm cada vez mais restringido a camada governante tecnicamente preparada. Por isso, Gramsci explica que, se há intenção em desfazer tal ciclo será necessário evitar a disseminação e graduação de escolas profissionais e, em contrapartida, criar escolas preparatórias únicas, que permitam ao estudante realizar sua escolha profissional. O objetivo é formar pessoas capazes de pensar, estudar e dirigir, contribuindo para “[...] que cada *cidadão* possa se tornar *governante* e que a sociedade o coloque, ainda que *abstratamente*, nas condições gerais de poder tornar-se tal”. (GRAMSCI, 1975 *apud* MONASTA, 2010, p. 123).

Após observarmos as ideias gramscinianas sobre escola e educação é possível perceber que, da mesma forma que as ideias marxistas, estas estão intimamente ligadas à proposta do ensino técnico integrado. Embora a ideia de escola única não seja uma expressão precisa do ensino técnico integrado, contem em si as principais concepções que norteiam a proposta. Quando Gramsci explica sobre a escola única ele fala de uma escola pensada para classe trabalhadora, que tem o intuito de superar a divisão estabelecida entre trabalho manual/trabalho intelectual, com vistas à emancipação humana, ideias estas que coadunam diretamente com as concepções do ensino técnico integrado.

Dessa forma, percebemos que as ideias marxistas e gramscinianas sobre educação constituíram uma sólida base epistemológica para o desenvolvimento da proposta do ensino técnico integrado, tais concepções são transversais a essa modalidade curricular, estando na gênese de sua proposta. Assim, após estabelecidas tais bases, no próximo capítulo buscaremos, então, retomar alguns pressupostos históricos e políticos que permearam o desenvolvimento do ensino técnico integrado no país.

4 ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DE SEU DESENVOLVIMENTO.

4.1 Percurso histórico: Leis e Decretos até a instituição da nova LDB de 1996.

A proposta do Ensino Técnico Integrado é uma política educacional que tem se configurado através de embates políticos acirrados que demonstram o poder atuante de forças sociais e políticas antagônicas. Essas forças manifestam-se concretamente nas diversas mudanças substanciais e estruturais das políticas educacionais para o Ensino Médio e Técnico, por meio de diferentes Leis e Decretos construídos ao longo dos anos, que têm nos fornecido caminhos e orientações para o desenvolvimento da educação nessa etapa e modalidade de ensino.

Contudo, para uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento do Ensino Técnico Integrado e sua atual configuração, faz-se necessário realizarmos um percurso histórico, nos reportando aos fatos sociais e políticos que nos permitem compreender mais claramente os motivos pelos quais o Ensino Técnico Integrado foi criado e tem ora ganhado e ora perdido forças no interior do cenário político/governamental e social do país.

Segundo Frigotto *et al.* (2012) o Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais. A escola, por ser parte constituinte desta sociedade, acaba por refletir suas mazelas, consolidando a educação em um terreno de profundas dualidades que encontra sua forma mais expressiva na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Nessa etapa, conforme o autor é possível identificar com mais propriedade a contradição existente entre o capital e o trabalho. Essa contradição se encontra no estabelecimento dos objetivos da educação básica de nível médio, expressando-se através do seguinte dilema: formação propedêutica ou preparação para o trabalho?

Diante desse empasse, o histórico de desigualdades sociais que se desenvolve em nosso país aponta para uma educação que foi marcada por “[...] séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual” (FRIGOTTO *et al.*, 2012, p. 32). Assim, segundo Frigotto *et al.* (2012) as políticas educacionais consolidavam-se em torno da expressiva dualidade entre formação geral para as elites e preparação para o trabalho para os órfãos e desamparados. Essa desigualdade educacional ganhou sólida estrutura a partir de leis orgânicas que passaram a organizar a educação nacional na década de 1940. Segundo os autores, as principais leis foram: Lei Orgânica do Ensino Secundário e leis orgânicas para o Ensino Profissional. A primeira, criada em 1942, estabelecia o ensino secundário acadêmico de caráter aristocrático e propedêutico; já a segunda, criada no mesmo ano, é um conjunto de

leis que regulam o Ensino profissional nos diversos ramos da economia e, também, no Ensino Normal.

Dessa forma, Frigotto *et al.* (2012) explicam que, embora houvesse uma organicidade interna no âmbito de cada um dos segmentos não havia relação entre eles, o que os tornava estruturas educacionais que se desenvolviam de forma paralela e de maneira totalmente independente, consolidando ainda mais a histórica dualidade educacional vivida no país. Os autores colocam que a equivalência entre as modalidades de Ensino Técnico e Secundário só veio a ser de fato estabelecida com a LDB de 1961, que deu aos alunos do Ensino Técnico pleno direito a se candidatar a cursos de nível superior.

Conforme Frigotto *et al.* (2012), o Ensino Secundário, até meados de 1967, quando começou a se encerrar um forte período de recessão vivido no país, mantinha destaque no âmbito dos interesses da população e do governo. Contudo, após esse período, na época do chamado *milagre econômico*, o Ensino Técnico passou a ocupar papel fundamental no atendimento às demandas da produção capitalista, o que levou a regulamentação da profissão de técnico de nível médio, configurando tal categoria como “[...] porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico” (FRIGOTTO *et al.*, 2012, p. 33).

Contudo, após a regulamentação da profissão de técnico de nível médio e a crescente demanda pelo aumento de vagas e matrículas no Ensino Técnico, o crescimento da procura por emprego em virtude da rápida urbanização fez com que as exigências para a entrada no mercado de trabalho aumentassem, induzindo os empregadores a exigir escolaridade cada vez maior dos trabalhadores. Esse movimento causou um pressionamento em relação ao Ensino Superior que levou à reforma universitária em 1968 e criação da Lei n. 5692/71 (FRIGOTTO *et al.*, 2012).

Assim, segundo Frigotto *et al.* (2012), como forma de conter a pressão estabelecida sobre o Ensino Superior e atender a demanda por técnicos de nível médio, a Lei n. 5.692/71 instituiu a profissionalização compulsória no Ensino Secundário. O discurso defendido para consolidação de tal política era que essa permitiria solucionar a escassez de técnicos no mercado e, também, evitar a frustração de jovens que não conseguiam ocupar uma vaga na universidade tão pouco nos postos de trabalho por não possuírem uma formação profissional. Dessa forma, a intenção da política instituída pela Lei n. 5692/71 era de superar o dualismo educacional na etapa concernente ao Ensino Médio.

Não obstante, Frigotto *et al.* (2012) explicam que já os primeiros intentos de superação da dualidade educacional no Ensino Médio, através da Lei n. 5692/71, foram frustrados. Isso,

porque, logo no início de sua implementação houve forte reprimenda social por parte de alunos e pais de alunos à profissionalização compulsória no Ensino Médio, devido à tradição desse nível de ensino em preparar os alunos para o Ensino Superior. Aliada a tais reprimendas, os autores explicam que também houve outros tipos de pressões exercidas por parte da burocracia estatal e de instituições de formação profissional que contribuíram para o fracasso da implementação da lei. Todavia, o desmonte estrutural dos ideais originais da lei efetivaram-se primeiramente através de ajustes nos currículos das escolas, seguidos de flexibilizações que culminaram no Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75 e posterior Lei n. 7.044/82, que acabou por extinguir a profissionalização obrigatória no 2º grau.

Entretanto, Frigotto *et al.* (2012) argumentam que a dualidade que se estabeleceu nesse período difere-se daquela anterior à LDB de 1961. Agora a questão não estava centrada na busca dos técnicos de nível médio pelo direito ao ingresso no Ensino Superior, a dualidade nesse período passou a se configurar de outra forma. Com a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau, através da Lei n. 7.044/82, o problema da dualidade educacional centrou-se nas questões relativas ao acesso à formação geral e condições de acesso, no sentido de capacidade formativa, ao Ensino Superior. Isso, porque, com a extinção da profissionalização compulsória no 2º grau os cursos que não se destinavam à formação técnica estavam autorizados a empregar sua carga horária total na formação geral, o que gerava uma profunda desigualdade em relação aos alunos que realizavam cursos técnicos, uma vez que esses não tinham acesso a uma formação propedêutica plena, sendo privados de acessar à cultura geral como um todo e, conseqüentemente, o Ensino Superior.

O fim da ditadura civil-militar, contudo, acabou por mobilizar as camadas sociais no sentido de realizar a transição democrática, que deu os seus primeiros passos através do Congresso Nacional Constituinte em 1987. Agora, respirando ares de democracia a sociedade toma fôlego para se organizar, realizando através de suas entidades educacionais e científicas suas reivindicações acerca das questões educacionais no país, encabeçando um discurso pela defesa da educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição (FRIGOTTO *et al.*, 2012).

Nesta nova etapa que estava vivenciando o país, em que a democracia passava a ocupar novamente sua posição, os anseios em relação à educação básica se modificam. Agora, segundo Frigotto *et al.* (2012) a intenção é construir uma educação unitária que possa abranger desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio. Inicia-se nesse momento um movimento entre os intelectuais da educação em apoio à vinculação entre prática social e trabalho como

princípio educativo. No âmbito desse novo discurso educacional, o papel do Ensino Médio seria:

[...] o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO *et al.*, 2012, p. 35).

Nessa nova perspectiva de Ensino Técnico, o objetivo profissionalizante é parte integrante do projeto de vida do aluno. Dessa forma, a profissionalização não tem mais um fim em si mesma, mas faz parte de um conceito de educação que pretende possibilitar uma formação ampla e integral em que o domínio de uma técnica específica constitui-se apenas como uma possibilidade a mais para os estudantes. Nesse sentido, as concepções impostas pela Lei n. 5.692/71 eram duramente criticadas uma vez que defendiam a contração da formação geral em prol da formação específica (FRIGOTTO *et al.*, 2012).

Dessa forma, em 1988 começa-se, então, a inicialização dos debates em torno da criação de uma nova LDB. O primeiro projeto foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, contendo as seguintes determinações:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional em tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (BRASIL, 1991, art. 38 *apud* FRIGOTTO *et al.*, 2012).

Como podemos perceber, o projeto original da nova LDB defende a concepção de politecnicidade para a Educação de Nível Médio. Segundo Saviani (2003), desenvolver um ensino baseado na politecnicidade significa levar os estudantes a dominar os fundamentos científicos das diferentes técnicas presentes nos processos de trabalho moderno. Dessa forma, o intuito da politecnicidade é romper com a dualidade entre educação básica e técnica a partir do resgate da formação humana em sua totalidade. Assim, tal concepção opõe-se radicalmente aquela defendida pelo 2º grau profissionalizante, que apoiava o adestramento de uma determinada técnica sem relacioná-la com seus fundamentos e ligação ao processo produtivo.

Contudo, a proposta original da nova LDB apresentada pelo deputado Octávio Elísio não se manteve em sua integralidade. Segundo Frigotto *et al.* (2012), após um abrangente processo de discussão com a sociedade civil, mobilizada pelo Fórum Nacional em Defesa da

Escola Pública, foi aprovada a proposta do substitutivo Jorge Hage, que propunha objetivos adicionais de formação profissional para a etapa educacional do Ensino Médio. Esse, posteriormente, através do Senador Darcy Ribeiro, foi aprovado como Lei n. 9.394/96. Nessa proposta, a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional ficou definida da seguinte maneira:

[...] assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (BRASIL, 1989, art.53 *apud* FRIGOTTO *et al.*, 2012, p. 43).

A proposta de Lei n. 9.394/96 tinha como objetivo, segundo Frigotto *et al.* (2012), garantir a formação geral bem como preparar os estudantes para o exercício de profissões técnicas. Dessa forma, os objetivos específicos para a consolidação das propostas da lei eram:

[...] a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permitia evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorria anteriormente [...]. (FRIGOTTO *et al.*, 2012, p. 37).

Assim, Saviani (2003) explica que, embora o estabelecimento da ampliação dos objetivos de formação profissional para a Etapa do Ensino Médio a partir do Substitutivo Jorge Hage mantivesse certa dualidade entre Ensino Geral e Profissionalizante, o autor explica que tal ampliação é compreensível devido a nossa realidade, por apresentar grandes deficiências sociais e educacionais. Assim, segundo Frigotto *et al.* (2012) manter uma base unitária de formação geral na etapa do Ensino Médio, ainda que com as ampliações, é fundamental para a realização da *travessia* para uma nova realidade.

4.2 A LDB n. 9.394/96 e os Decretos 2.208/97 e 5.154/2004

Segundo Brasil (2007), a construção da nova LDB de 1996 foi realizada em meio a disputas sociais e políticas travadas entre os defensores da educação pública e os da educação privada. Os primeiros defendiam uma escola gratuita, laica e de qualidade enquanto os

últimos a resignação da escola à lógica do mercado. Em meio a tais disputas o novo texto da LDB, o substitutivo Darcy Ribeiro, acabou por consolidar novamente a dualidade entre educação geral e educação técnica permitindo a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Conforme Brasil (2007), o texto apresentado na nova LDB de 1996 tinha um caráter minimalista e ambíguo no que se refere à relação entre Ensino Médio e Educação Profissional. No texto da lei, o Ensino Médio aparece no Capítulo II e a Educação Profissional somente no Capítulo III em pequenos artigos. Segundo autores, a dualidade fica ainda mais evidente uma vez que a nova LDB está organizada em apenas dois níveis - Educação Básica e Educação Superior, ficando o Ensino Profissionalizante excluído destes dois tópicos. Dessa forma, os autores concluem que no texto da nova LDB “a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice” (BRASIL, 2007, p. 17).

Em relação à ambiguidade contida no texto da nova LDB, Brasil (2007) explica que é possível identificá-la com maior clareza no § 2º do artigo 36 - Seção IV do Capítulo II e no artigo 40 - Capítulo III. No primeiro, o texto estabelece que o Ensino Médio poderá preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas uma vez que atenda à formação geral; já o segundo coloca que “[...] a Educação profissional será desenvolvida em articulação com a educação regular ou por diferentes estratégias de educação continuada” (BRASIL, 2007, p. 18). A partir da análise desses dois artigos, os autores concluem que o texto da lei apresenta fragilidades explícitas no que concerne à articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional uma vez que permite a articulação e, também, a total desarticulação, como percebemos no artigo 40.

A ambiguidade contida no texto da nova LDB revela a intenção de realizar a total separação entre Ensino Médio e Educação Profissional. Segundo Brasil (2007), tal intenção já havia sido demonstrada através do PL nº. 1603, que tramitou no Congresso antes da aprovação da LDB de 1996. O conteúdo desse PL consistia em realizar a separação total entre Ensino Médio e Educação Profissional. Contudo, a pressão para realização do trâmite dessa lei no congresso diminuiu em virtude de mobilizações contrárias da comunidade acadêmica e, também, porque tal objetivo poderia ser alcançado a partir de decretos após a aprovação da LDB.

Conforme Brasil (2007), após a aprovação da nova LDB de 1996, o governo encontra meios para encaminhar os objetivos da PL nº 1603 através da promulgação do Decreto nº 2.208/1997. Nesse decreto o conteúdo do PL nº. 1603 foi praticamente contemplado em sua

integralidade, instituindo a separação total entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, como podemos ver no Art. 5 do Decreto: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, p. 2).

A instituição desse decreto dentre outras ações ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Segundo Brasil (2007), o contexto assumido nessa reforma foi de retomada do Ensino Médio enquanto educação puramente propedêutica; já em relação aos cursos técnicos, esses agora poderiam assumir as formas concomitante (o aluno cursa o Ensino Médio e Técnico em currículos e matrículas separadas, podendo ser na mesma Instituição ou em Instituições distintas) e sequencial (destinado a quem já concluiu o Ensino Médio).

Contudo, em meados de 2003 as discussões a cerca do Decreto 2.208/1997 começam a se acirrar, com especial atenção para a questão da separação do Ensino Médio e Educação Profissional. Nessa fase, segundo Brasil (2007), é retomada a questão da politecnia, compreendida como uma educação unitária voltada para o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas, sem o intuito de formar técnicos especializados mas, sim, politécnicos. Todavia, a partir de tais reflexões a cerca da viabilidade de implementação de uma educação politécnica no Ensino Médio, se chegou a seguinte conclusão:

[...] que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnia ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto-sustentação muito antes dos 18 anos de idade. Assim, a tentativa de implementar a politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar. (BRASIL, 2007, p. 23-24).

Assim, frente a tal impasse, decidiu-se que seria necessária uma solução transitória. Conforme Brasil (2007), as bases dessa solução se firmaram em uma educação de nível médio que garantia a integralidade da educação básica através do aprofundamento dos conhecimentos científicos e dos objetivos adicionais de formação profissional, visando à integração de tais dimensões por meio da ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos estruturantes. Dessa forma, se contemplava as bases de uma educação tecnológica ou politécnica sem deixar de garantir uma formação profissional *stricto sensu*, exigida pela dura realidade socioeconômica do país. Contudo, Brasil (2007) explica que tal solução é transitória

uma vez que a intenção é que a opção por uma profissão após os dezoito anos de idade deixe de *ser um luxo* para as classes populares e passe a ser uma realidade.

A partir de tal entendimento se começou, então, a elaboração do Decreto nº. 5.154/04. Conforme Brasil (2007), esse instrumento manteve as ofertas de ensino médio concomitante e subsequente, instituídas pelo Decreto 2.208/1997, e acrescentou a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, conforme texto abaixo:

[...] § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno [...]. (BRASIL, 2004, p. 1).

Contudo, a perspectiva de integração instituída agora nesse novo decreto não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas por causa de seus princípios de construção aponta para tal direção. A intenção, segundo Brasil (2007) é de ampliar as vagas para o ensino médio integrado nas instituições públicas, contribuindo para a reconstrução da identidade dessa etapa educacional e, também, para a vida de seus grupos destinatários.

4.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sua criação, aspectos e relação com o ensino técnico integrado.

Conforme Pacheco (2011), os Institutos federais fazem parte de um processo histórico que começou com a criação, em 1909, das *Escolas de Aprendizizes Artífices*, a partir de um decreto assinado por Nilo Peçanha. Essas inicialmente pertenciam ao *Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio* passando, em 1930, para o Ministério da Educação. Após estar sob supervisão do Ministério da Educação sucessivas transformações ocorrem: as Escolas passam a ser chamadas primeiramente de Liceus Industriais, depois de Escolas Indústrias e Técnicas e por último de Escolas Técnicas Federais, configuradas como autarquias.

Após essa nova configuração das escolas técnicas há um período, segundo Pacheco (2011), de profícua expansão do Ensino Técnico, com a criação, em 1967, de várias Escolas Agrícolas, supervisionadas pelo Ministério da Educação e que assumiam o modelo de escola-fazenda. Alguns anos depois, em 1978, surgem os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná. Esses centros foram criados

a partir de escolas federais e tinham, agora, no âmbito da educação superior, status de *centros universitários*.

A criação dos centros tecnológicos possibilitou a abertura para que várias escolas técnicas e agrotécnicas viessem a se tornarem CEFETS. Em 1994, com a expansão de tais centros, a base do sistema nacional de educação tecnológica começa a se formar. Contudo, Pacheco (2011) explica que, logo após, em 1998, o governo proíbe a construção de novas escolas federais. As escolas que já existiam foram direcionadas para a oferta de cursos superiores e de Ensino Médio regular, ficando o Ensino Técnico destinado à iniciativa privada e à responsabilidade dos estados.

Entretanto, segundo Pacheco (2011), no ano de 2004 inicia-se um movimento para reorganização das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, com a revogação do decreto nº 1.549/97 que eximia a União da responsabilidade pela expansão do Ensino Técnico. Em contrapartida foi implementado o decreto nº 5.154/2004, que além de permitir a integração do Ensino Médio ao Técnico possibilitava, por parte da União, a retomada da responsabilidade em relação ao Ensino Técnico e sua expansão.

Conforme Pacheco (2011), o crescimento dos debates em torno do Ensino Técnico à época da criação do decreto 5.154/2004 culminou na realização do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que deu origem ao Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica. Esse Pacto, posteriormente, criou as condições necessárias para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e posterior criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, com a sanção da Lei nº 11.892/2008.

Essa Lei, segundo Pacheco (2011), institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. A partir da Lei 11.892/2008 os Institutos Federais passam a fazer parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica assim com as Universidades Tecnológicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. As três primeiras instituições, porém, têm agora caráter de autarquia, possuindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Pacheco (2011) explica que essas instituições fazem parte da mesma rede por atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica e estarem ligadas ao Ministério da Educação. Dessa forma,

[...] na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. É federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica, pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extrarrede. (PACHECO, 2011, p. 57).

Os Institutos Federais, conforme a Lei anteriormente citada são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. Dessa forma, oferecem educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino. Conforme Pacheco (2011), essa característica dos Institutos os tornam instituições de ensino diferenciadas, uma vez que no sistema educacional brasileiro não é comum atribuir a uma mesma instituição a atuação em vários níveis de ensino. Nesse sentido, Pacheco (2011) explica que, ainda que essas instituições estejam comprometidas com a oferta de ensino profissional, elas também não podem deixar de atender à educação básica e superior. Portanto, essas instituições possuem ofertas bastante diferenciadas de curso. Todavia, Pacheco (2011, p. 65) salienta que:

[...] essa diversidade não pode ser confundida com dispersão. Não se trata de um conjunto aleatório de cursos. O objetivo primeiro dos Institutos Federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. Essa compreensão é válida para qualquer atividade de ensino, extensão ou pesquisa. O que está posto para os Institutos Federais é a formação para o exercício profissional tanto para os trabalhadores que necessitam de formação em nível superior para a realização de suas atividades profissionais, quanto para os que precisam da formação em nível médio técnico, e também para aqueles que atuam em qualificações profissionais mais especializadas.

Contudo, Pacheco (2011) adverte que o diferencial dos institutos não pode estar baseado apenas em seu caráter pluricurricular. O que realmente deve distinguir essa instituição das demais é o fato de possuir um projeto pedagógico diferenciado, com uma proposta curricular capaz de abarcar diferentes formações, estabelecendo possíveis nexos entre diferentes campos do saber. A intenção é estabelecer metodologias e práticas que contribuam para a superação da lógica da fragmentação dos saberes, buscando realizar a integração entre teoria e prática através da relação entre ciência-tecnologia-cultura e trabalho.

Essa abordagem inovadora requer, portanto, currículos flexíveis, com itinerários de formação ricos em sua diversidade, capaz de proporcionar integração entre os diferentes níveis educacionais.

Segundo Pacheco (2011), outro importante aspecto dos Institutos Federais é a questão da territorialidade. Segundo ele, um dos pontos centrais na negociação da criação dos Institutos foi o limite geográfico dos estados federados, não permitindo que nenhum campus fosse construído fora do estado onde está situada sua respectiva reitoria. Outra questão que também foi levada em consideração no momento da construção dos Institutos foram as mesorregiões socioeconômicas dos estados, em virtude das investigações que os Institutos realizavam nessas. Dessa forma, Pacheco (2011) explica que houve um grande empenho no sentido de unificar as diferentes autarquias de um mesmo estado a partir das identidades socioeconômicas de uma determinada região, buscando manter uma delimitação em área territorial contínua. Por outro lado, no sentido de contribuir para o desenvolvimento regional, foi definida uma estrutura multicampi para os Institutos, que “[...] propicia ao indivíduo o desenvolvimento da sua capacidade de produzir conhecimentos a partir da interatividade com a realidade” (PACHECO, 2011, p. 93).

Contudo, a questão da territorialidade para os Institutos Federais não é importante apenas pelas determinações dos espaços geográficos. Segundo Pacheco (2011) é preciso atentar para outro aspecto ou entendimento do termo territorialidade. Para ele, concepção de território significa também *construção sociocultural* que acontece dentro de um tempo espaço, “[...] trata-se, portanto, de um espaço estabelecido por grupos sociais a partir de suas identidades e das interações que ocorrem entre eles, num determinado tempo histórico” (PACHECO, 2011, p. 79). Dessa forma, os territórios onde estão situados os Institutos são fatores cruciais para o êxito e desenvolvimento não somente das Instituições, mas, também, local e regional. Por isso, Pacheco (2011) afirma que, o objetivo dos Institutos Federais é atender as demandas dessas regiões, buscando suas possibilidades científicas e tecnológicas no intuito de gerar melhoria na qualidade de vida, inclusão social e construção da cidadania. Assim, a oferta educacional dos Institutos deve estar sempre alinhada com o desenvolvimento e potencial das estruturas socioculturais locais, visando compor e consolidar os arranjos produtivos das regiões.

Dessa forma, os projetos pedagógicos desenvolvidos no interior dos Institutos Federais devem estar alinhados às condições e perspectivas socioculturais das regiões, no intuito de se associarem à vida concreta das comunidades, possibilitando uma construção aberta e conjunta com essas. Segundo Pacheco (2011), o vínculo com a sociedade produtiva é de extrema

importância para os Institutos, pois favorece e permite a esses elaborar um projeto-político-pedagógico inovador, capaz de articular os conhecimentos técnicos, necessários ao mundo do trabalho, com os gerais, necessários à formação humana do estudante.

Assim, segundo Pacheco (2011), a estruturação curricular dos Institutos Federais, visando à formação profissional e tecnológica, baseia-se em dois eixos principais: o primeiro, a agregação da formação acadêmica à formação para o trabalho; o segundo, discussão dos princípios que regem as tecnologias desenvolvidas no e para o trabalho. Dessa forma, o que se busca é uma formação contextualizada, permeada de sentido, que possibilite ao estudante trilhar caminhos de vida mais dignos. O objetivo de tal formação é capacitar para a reflexão crítica do mundo, que também é por si o *mundo do trabalho*, quando entendemos o trabalho como princípio educativo, ação capaz de produzir conhecimento. Nesse escopo imbrica-se, também, a nobre utopia de superar o preconceito de classes que insiste em separar intelectuais de trabalhadores, que acredita veemente na capacidade que esses têm de *apertar parafusos*, mas nunca na de escrever poemas!

Portanto, a estrutura curricular pensada para os Institutos Federais tem o objetivo de derrubar as barreiras estabelecidas entre ensino técnico e científico, buscando a articulação entre trabalho, ciência e cultura, no intuito de permitir a emancipação humana. Entretanto, Pacheco (2011) salienta que, a formação humana, para exercício da cidadania, precede à formação para a laboralidade, “[...] pautando-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento” (PACHECO, 2011, p. 16). Nessa perspectiva, Pacheco (2011) explica que o conhecimento puramente enciclopédico deve ser rejeitado, dando lugar a um saber contextualizado, pautado no pensamento analítico e em uma formação mais flexível e ampla, que possibilite ao profissional não apenas exercer um ofício, mas compreender o mundo do trabalho, modificando-o e reinventando-se nele sempre que for preciso.

5 TEORIAS CURRICULARES: COMPREENDENDO AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Passemos, agora, neste capítulo a abordar a questão das teorias do currículo. Procuraremos realizar uma breve retomada de algumas das teorias formuladas até então, procurando trazer a tona os aspectos sociais e ideológicos que as envolvem e, também, as relações que exercem com os processos de trabalho e com a formação profissional. Acreditamos ser necessária essa retomada para posterior compreensão das concepções do Currículo Técnico Integrado. Ao final, buscaremos, também, apontar a qual teoria curricular nos filiamos para realização da análise de nosso objeto de estudo.

As discussões sobre currículo bem como as primeiras teorias curriculares nascem, segundo Silva (2010), em um contexto específico de escolarização de massas. Conforme o autor, em dado momento da história Estadunidense houve a necessidade da institucionalização da educação, com a criação de uma burocracia estatal ligada às questões educacionais. A motivação para criação de tal burocracia estava associada à expansão cada vez maior da educação escolarizada, ligada intimamente às demandas crescentes de industrialização e urbanização.

É nesse contexto social que, conforme Silva (2010), surgem os principais questionamentos acerca da construção curricular, que se conectavam diretamente com a questão da escolarização de massas. Era preciso pensar quais as finalidades que tal escolarização pretendia, qual contorno social seria traçado a partir dos saberes legitimados em um currículo que visava uma educação para o *povo*. São estabelecidos, então, questionamentos cruciais acerca dos objetivos de tal escolarização, como:

[...] formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? [...]. (SILVA, 2010, p. 22).

Como resposta a essa demanda social de escolarização surge, então, segundo Silva (2010), um modelo tecnocrático de currículo, estabelecido por Bobbitt, que inaugura, por assim dizer, uma concepção tradicional de construção curricular. Para Bobbitt, o currículo deveria atender às demandas econômicas da nação, o que significa formulá-lo nos mesmos

moldes e com os mesmos objetivos de uma empresa ou indústria. Dessa forma, Silva (2010) explica que a *eficiência* era a palavra reguladora para as escolhas deste currículo. Como o objetivo era atingir uma produtividade, em sentido econômico, focava-se, então, nas habilidades necessárias para se desenvolver satisfatoriamente uma profissão. A finalidade última da educação ligava-se, portanto, a vida adulta; o saber condicionava-se ao trabalho.

Conforme Silva (2010) é somente na década de sessenta (60) que as teorias tradicionais de currículo começam a ser contestadas aparecendo, assim, as teorias críticas do currículo. Entretanto, Silva (2010) explica que a emergência de uma crítica curricular se deu a partir de movimentos de transformação educacional que eclodiram em todo o mundo. Segundo o autor, nesse período, surgem teorias críticas educacionais como as de Althusser, que serviria como bases para as posteriores teorias críticas do currículo.

Segundo Silva (2010), Althusser explica a importante conexão entre educação e ideologia, “[...] que seria central às subseqüentes teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na análise Marxista da sociedade [...]” (SILVA, 2010, p. 31). Conforme Silva (2010), Althusser formula suas teorias educacionais e curriculares com base na crítica ao sistema econômico capitalista, para ele o modelo capitalista não era o sistema econômico ideal, pois era visto como o grande gerador das desigualdades sociais. Para Althusser, a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes ideológicos que são, em parte, promovidos pela escola, pois ela “[...] atinge quase toda a população por um período prolongado de tempo [...]” (SILVA, 2010, p. 31).

Dessa forma, Silva (2010) explica que a escola transmite a ideologia através do currículo, que se alinha às concepções e valores de determinado grupo social. Assim, Silva (2010) esclarece que um dos pontos centrais da crítica educacional construída por Althusser baseia-se na seguinte questão: como a escola contribui para que a sociedade continue sendo capitalista? A essa questão Silva (2010) comenta que Althusser construiu uma resposta. Para ele, a reprodução do capitalismo por parte da escola se dá a partir das matérias escolares que, muitas vezes, corroboram as crenças e valores do capitalismo, ao incentivar crenças e comportamentos ligados ao consumo e acúmulo de capital.

A esse respeito, Silva (2010) explica que Bowles e Gintis, no livro: *A escola capitalista na América*, argumentam que a contribuição da escola para a permanência da sociedade capitalista não se liga tanto a questão das matérias presentes no currículo, mas, sim, pela reprodução das relações sociais do local de trabalho. Silva (2010) comenta que, nas escolas destinadas aos trabalhadores de escalões inferiores não é dada oportunidade “[...] de praticar atitudes de comando e autonomia [...]” (SILVA, 2010, p. 33).

Conforme Silva (2010), o currículo não é uma construção neutra. A esse respeito, Silva (2010) cita Michael Apple, autor que se liga fortemente às críticas neomarxistas sobre as teorias tradicionais do currículo. Para Apple, os saberes selecionados em um dado currículo estão diretamente associados às estruturas econômicas e sociais mais amplas. Assim, “[...] o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...]” (SILVA, 2010, p. 46). Pelo contrário, o currículo é uma construção particular e ideológica de saberes, para sua construção não se recorrem a fontes imparciais ou a valores consensuais da sociedade; o currículo reflete os interesses alimentados por determinados grupos sociais.

Ainda sobre as críticas neomarxistas formuladas por Apple, Silva (2010) explica que a preocupação não se relacionava à validade epistemológica, não interessava saber sobre a verdade ou veracidade de um determinado conhecimento e, sim, qual conhecimento está sendo considerado verdadeiro em uma determinada construção curricular. A preocupação está voltada para a legitimação de certos conhecimentos em detrimento de outros. Dessa forma, Silva (2010) comenta que a grande questão postulada por Apple consiste em questionar os saberes estabelecidos no currículo. Diferentemente das concepções tradicionais de currículo, que buscam saber como os conhecimentos se organizam, para Apple a principal questão está no porquê da escolha de determinados conhecimentos e, também, em saber de quem são e de onde vêm.

Silva (2010) comenta, também, que Apple compreende a escola como uma produtora de conhecimento, principalmente do conhecimento técnico que se relaciona com a estrutura e funcionamento da sociedade capitalista. Para Apple, o conhecimento técnico é valorizado porque tem relevância para a economia e produção do Estado, sendo desenvolvido principalmente nos níveis superiores de ensino. Entretanto, Silva (2010, p. 48) explica que:

[...] na medida em que os requisitos de entrada na universidade pressionam os currículos dos outros níveis educacionais, esses currículos refletem a mesma ênfase no conhecimento técnico. É esse tipo de conhecimento que acaba sendo visto como tendo prestígio, em detrimento de outras formas de conhecimento, como o estético e artístico, por exemplo. Trata-se de mais um dos mecanismos pelos quais o currículo se liga com o processo de reprodução cultural e social.

Dessa forma, Silva (2010) argumenta que a análise sobre o currículo, realizada por Apple, está centrada nas questões de poder que se estabelecem no currículo, o que concede um viés político às suas análises. A questão central de sua crítica sobre o currículo está voltada para “[...] de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a

cultura, o conhecimento, a educação e o currículo”. (SILVA, 2010, p. 48). A esse respeito, Silva (2010) explica que, para Apple, a reprodução social faz parte de um processo de convencimento por parte da população em legitimar os arranjos sociais existentes.

Silva (2010), sobre as críticas ao modelo tradicional de currículo, cita ainda Paulo Freire como um dos importantes autores na formulação dessas. Silva (2010) explica que a crítica estabelecida por Freire ao currículo consiste no conceito de *educação bancária*. Segundo Silva (2010, p. 58), Freire entende que:

A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico.

Dessa forma, Silva (2010) comenta que Freire compreende o currículo tradicional como algo *oco e vazio*, uma vez que o conhecimento presente nele encontra-se desconectado da situação existencial das pessoas que estão envolvidas no processo de conhecimento. Nesse modelo curricular o educador exerce um papel ativo enquanto que os educandos são relegados a uma posição passiva frente à aprendizagem.

Assim, como forma de superação do currículo como *educação bancária*, Silva (2010) comenta que Freire formula o conceito de *educação problematizadora*. Nessa perspectiva, o conhecimento é sempre intencionado, está sempre ligado alguma coisa. Assim, sob uma perspectiva fenomenológica “[...] o mundo, pois, não existe a não ser como mundo para nós, como mundo para nossa consciência” (SILVA, 2010, p. 59). Dessa forma, Silva (2010) explica que o conhecimento é concebido como algo dialógico em que todos os sujeitos participam ativamente do ato de conhecer, o conhecimento não pode ser apenas comunicado, ele é construído através de um ato dialógico entre educador e educando.

Em relação às teorias curriculares, Silva (2010) menciona, também, Basil Bernstein como um influente autor que trata de questões relativas à estruturação curricular. Silva (2010) explica que, as origens dos estudos de Bernstein estão ligadas às reformas educacionais dos anos sessenta, que se esforçavam em diminuir as divisões entre ensino acadêmico, destinado às classes dominantes, e ensino técnico, às classes operárias. Dessa forma, seus estudos centravam-se em preocupações acerca do fracasso escolar de jovens e crianças dessa última classe, em compreender as razões de tal fracasso.

Segundo Silva (2010), o intuito de Bernstein era construir uma sociologia da educação que girasse, dentre outros fatores, em torno do currículo, entendido como aquilo que contava

como conhecimento válido. Contudo, seu objetivo não era responder o porquê da escolha de certos conhecimentos em detrimento de outros, seu objetivo voltava-se para a forma como o currículo estava estruturalmente organizado e o que isso revelava sobre as diferentes formas de poder. Dessa forma, Silva (2010) explica que Bernstein postulou dois tipos de organização curricular: o currículo coleção e o integrado.

No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem (SILVA, 2010, p. 72).

Em relação ao maior ou menor grau de isolamento entre os conhecimentos no interior dos currículos, Silva (2010) explica que Bernstein institui o termo *classificação* para denominar tal processo. Para Bernstein quanto maior o isolamento dos conhecimentos maior a classificação, que se comporta como um tipo de fronteira, estipulando o que pode e o que não pode *estar junto*. Assim, Silva (2010) comenta que para Bernstein um currículo tradicional seria *fortemente classificado*, enquanto que um currículo integrado ou interdisciplinar seria *fracamente classificado*. Em relação à classificação Silva (2010) explica, também, que, para Bernstein, ela era vista como uma forma de expressão de poder e controle. Contudo, quando falamos do currículo integrado, ou *fracamente classificado*, não significa pensar nesse *a não presença* de poder, mas, sim, a ação de princípios diferentes de poder.

Ainda sobre as questões de poder no âmbito curricular, Silva (2010) traz a questão de *código cultural* formulada por Bernstein. Silva (2010) explica que, para Bernstein, o código consiste em um conjunto de regras implícitas que fazem “[...] a ligação entre as estruturas macrossociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais do nível microssociológico [...]” (SILVA, 2010, p. 74).

Dessa forma, no currículo, o código é implicitamente aprendido através da maior ou menor classificação sendo, portanto, a estrutura curricular fator determinante para tal aprendizado. Nessa perspectiva, Silva (2010) comenta que, com a noção de código, Bernstein queria chamar atenção para a discrepância entre o código escolar e o código das crianças da classe operária, o que poderia denunciar a origem do fracasso escolar dessas.

No presente estudo, a concepção de currículo que adotaremos será a formulada por Vasconcellos (2011), que compreende currículo enquanto atividade humana. Conforme o autor adotar essa perspectiva curricular significa entender que a centralidade do currículo está

na pessoa, o foco deve ser o sujeito, o ser humano. Segundo Vasconcellos (2011), esse sujeito é entendido como um ser concreto no mundo que ao ser problematizado pelo outro sente necessidade de transformar a realidade a qual pertence. Dessa forma, o currículo enquanto atividade humana é sempre uma resposta às questões da existência, não possuindo um valor em si mesmo.

Assim, “[...] a escola ter como centralidade a pessoa significa que a pessoa é fundamento e finalidade do trabalho educativo, de maneira que os alunos aprendam a ser pessoas e a verem os outros como pessoas [...]” (VASCONCELLOS, 2011, p. 39). Contudo, Vasconcellos (2011) explica que centralidade não significa exclusividade, portanto não há uma autonomia absoluta. A atividade humana no processo de construção curricular é uma estratégia que serve para direcionar nosso olhar, para que possamos manter o foco no que realmente é importante e não sermos distraídos por estímulos e apelos alheios aos objetivos curriculares.

O currículo na perspectiva da atividade humana organiza-se para contemplar a pessoa tendo em vista seu cotidiano. Por isso “[...] centralidade na pessoa implica reconhecer a centralidade da vida, na sua totalidade, isto é, tanto em termos de memória/história, quanto de futuro/projeto, porém sobretudo como presente/cotidiano [...]” (VASCONCELLOS, 2011, p. 39). Entretanto, Vasconcellos (2011) explica que a centralidade na pessoa não significa à pessoa do aluno, mas, sim, todas as pessoas, mais especificamente alunos e professores, mas, também, os demais educadores, pais e membros da sociedade em geral.

Dessa forma, a perspectiva curricular adotada por Vasconcellos (2011) possui uma visão ampla, compreendendo o currículo para além do conjunto de matérias, programas e listas de conteúdos. Para o autor, o currículo em seu sentido integral é entendido como projeto de formação, que requer a elaboração e realização interativa e não a simples redação de documentos. Nesse sentido o autor explica que:

Currículo abarca o conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas) e de experiências (atividades, práticas, vivências) propiciado pela instituição de ensino para a formação dos sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade), de acordo com as grandes finalidades que se propõe (expressas no PPP). Trata-se, portanto, da organização de saberes, pessoas e recursos no espaço e no tempo da escola, tendo em vista objetivos, e acompanhada por avaliação. (VASCONCELLOS, 2011, p. 28).

Portanto, Vasconcellos (2011) argumenta que o currículo em sua perspectiva teórico-metodológica é sempre fruto da tensão exercida entre a intencionalidade e a realidade, o que requer a articulação intrínseca entre a proposta curricular e o projeto político pedagógico.

Assim, a construção curricular é realizada pelos diversos sujeitos da escola, a comunidade escolar como um todo deve ser considerada como produtora curricular. “Não é porque não há uma proposta curricular explícita, sistematizada, escrita, que a escola não tem currículo. Sempre há alguma forma de organização dos espaços, tempos, recursos, relacionamentos, saberes, portanto, um currículo” (VASCONCELLOS, 2011, p. 28).

Nesse sentido, Vasconcellos (2011) explica que não há um currículo universal tão pouco uma instância metafísica que defina o currículo ideal. Segundo autor o currículo é uma construção humana e, por isso, é marcado histórica e culturalmente. “O currículo é a espinha dorsal da escola, seu elemento estruturante. Só que não existe currículo em si: existem sujeitos históricos que são seus agentes, seus construtores e realizadores, nas condições concretas da escola e da sociedade” (VASCONCELLOS, 2011, p. 38).

Atividade humana é compreendida, portanto, como princípio educativo. De acordo com Vasconcellos (2011), nessa perspectiva o importante não é a prática em si, mas uma consciente e crítica, que se configure como verdadeira atividade humana. Esse processo consciente é o que impede a realização de práticas alienadas, que levam a condutas passivas e a falta de sentido no e do próprio trabalho. Dessa forma, o que se quer é chegar a uma atividade humana prático-crítica (MARX, 1978 *apud* VASCONCELLOS, 2011), ou seja, livre, consciente e intencional.

Assim, Vasconcellos (2011, p. 83) enfatiza que, *princípio educativo* significa:

Os fundamentos ontológicos, epistemológicos, éticos, políticos e teórico-metodológicos da prática dos educadores e dos educandos, qual seja, aqueles elementos que efetivamente direcionam e organizam sua ação no processo de ensino-aprendizagem. É o grande eixo articulador das práticas e a referência para a atribuição de sentido.

Em relação à atividade humana como princípio educativo, Vasconcellos (2011) comenta que um dos grandes questionamentos que surgiu foi: porque atividade humana e não trabalho? Nesse sentido o autor explica que um princípio não exclui o outro, todavia, a categoria *atividade humana* e mais abrangente que a *trabalho*. Dessa forma, tomar a atividade humana como princípio educativo é necessário por que:

As categorias mais elaboradas têm um maior poder heurístico, de ajudar a entender a realidade, de lançar um olhar compreensivo sobre o passado. Além disto, trabalho, muitas vezes, no senso comum ou entre os educadores, é entendido de maneira restrita, como atividade produtiva, trabalho manual, vínculo de emprego. Atividade, portanto, é um conceito mais potente e com um sentido menos contaminado (VASCONCELLOS, 2011, p. 83).

A atividade humana como conceito e princípio educativo é o que nos ajuda a compreender com mais complexidade e profundidade os processos educativos vivenciados na escola. Esse princípio abre os horizontes para uma visão mais abrangente dos dilemas escolares e nos ajuda a enxergar e lidar com maior clareza com a nossa própria desumanização e alienação. A atividade humana nos revela as nossas limitações, mas, também, nos apresenta nosso valor, capacidade e dignidade frente aos áridos desafios educacionais.

5.1 As concepções curriculares do Ensino Técnico Integrado.

O Ensino Técnico Integrado, em sua perspectiva filosófica, compreende a formação humana através de sua relação e integração com todos os aspectos e dimensões da vida no processo educativo. Conforme Brasil (2007), o objetivo de tal ensino é realizar uma formação omnilateral dos sujeitos a partir do trabalho, da ciência e da cultura. O trabalho, neste caso, é entendido a partir de uma dupla significação: ontológica, como realização humana inerente ao ser; e econômica, associado ao modo de produção. Em relação à Ciência e a Cultura, a primeira é compreendida como o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o avanço produtivo, a última como os valores éticos e estéticos que balizam e constituem as normas de conduta de uma sociedade.

Dessa forma, Ciavatta (2012) explica que, o que se quer com a adoção do Ensino Técnico Integrado, e com a concepção de formação integrada é tornar a educação geral parte inseparável da educação profissional nos campos em que se dá a preparação para o trabalho. Nesse processo estão contempladas as questões produtivas e educativas (Ensino médio, técnico e Superior). Assim, o objetivo é superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual através do enfoque do trabalho enquanto princípio educativo, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo no intuito de formar trabalhadores capazes de ocupar posição de dirigentes e de atuarem como cidadãos.

Contudo, Brasil (2007, p. 5) salienta que:

[...] compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

Segundo Ciavatta (2012), a formação integrada pretende superar a fragmentação histórica do ser humano, ocorrida devido à divisão social do trabalho, em que as ações de pensar, dirigir ou planejar são vistas como processos dissociados, não podendo ser executadas por um mesmo indivíduo. A intenção é de superar a ideia de “[...] redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social [...]” (CIAVATTA, 2012, p. 85). O que se quer é uma formação humana completa capaz de compreender as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Nesse sentido, Ramos (2012) explica que o trabalho funciona como mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento. Isso, porque, homens e mulheres constituem-se enquanto seres histórico-sociais no momento em que atuam na realidade concreta na intenção de satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais produzindo, assim, conhecimentos. Dessa forma, a autora ressalta que a história da produção humana também é a história da humanidade, assim como a história do processo produtivo de apropriação social das potencialidades da natureza pelo próprio homem, através do trabalho, também se constitui como história do conhecimento.

Outro aspecto epistemológico subjacente à ideia de Ensino Técnico Integrado é a ideia de conceber a realidade concreta enquanto totalidade, síntese de múltiplas relações, um todo estruturado e dialético (KOSIK, 1978 *apud* BRASIL, 2007). O conhecimento é então compreendido como produção do pensamento, meio pelo qual é possível apreender e representar as relações pertencentes à realidade objetiva. Contudo, Brasil (2007) explica que para apreender e determinar tais relações exige-se um método, que parte da realidade manifesta, do concreto empírico, chegando às relações gerais através da realidade concreta por meio da análise. Dessa forma, “[...] o processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem [...]” (BRASIL, 2007, p. 42).

Assim, no trabalho pedagógico com o currículo técnico integrado os conhecimentos devem manter relações dinâmicas e dialéticas, reconstituindo as relações que formam a totalidade concreta da qual são parte, fazendo com que o objeto a ser conhecido revele-se em suas particularidades. Dessa forma, o currículo integrado organiza os conhecimentos desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem por meio da noção de totalidade concreta enquanto sistema de relações que pode cooperar na apreensão dos conteúdos (BRASIL, 2007, p. 42).

Outra concepção importante de currículo, adotada pelo Ensino Técnico Integrado, é a relação de parte-totalidade. Segundo Brasil (2007), currículo é sempre uma escolha de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos de acordo com suas finalidades e objetivos educacionais. Assim, o que se quer com o currículo integrado é uma formação plena, completa. Dessa forma, a grande questão colocada para o Ensino Técnico Integrado é: como proporcionar questões globais, totalizantes a partir de conteúdos curriculares? Como relacionar conteúdos na formação integrada? Brasil (2007) explica que tais respostas perpassam questão da relação entre partes e totalidade.

Dessa forma, à explicação do real perpassa a relação entre parte-totalidade, sendo concebida a partir da ideia de que cada fato ou conjunto de fatos compõe a realidade.

Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade em que eles se inserem (KOSIK, 1978 *apud* BRASIL, 2007, p. 50).

Nessa perspectiva, o conhecimento em sua forma mais contemporânea é o que permite compreender a realidade e a ciência em seu desenvolvimento histórico. Assim, o trabalho e as tecnologias podem constituir-se como ponto de partida para o processo pedagógico, pois correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção. Os conhecimentos em sua forma mais elaborada nos possibilita compreender os conhecimentos prévios do atual estágio do fenômeno estudado. “Essa é uma perspectiva da relação entre parte-totalidade numa visão histórica: o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção” (BRASIL, 2007, p. 50).

Dessa forma, entende-se que os conhecimentos da formação profissional no Ensino Médio não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade, sendo necessário contemplar nessa etapa da educação também os conhecimentos da formação geral. Contudo, para se chegar a um conhecimento total dos fatos tanto se pode partir da área específica quanto da geral, porém quando se parte de conceitos mais gerais corre-se o risco da aprendizagem permanecer no abstrato, sem fazer relações com a realidade. Por isso, a intenção do Ensino Técnico Integrado é fazer com que os conceitos, conteúdos e situações-problema partam da área profissional em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2007). Assim,

[...] mesmo que os processos de produção dessas áreas se constituam em partes da realidade mais completa, é possível estudá-los em múltiplas dimensões, de forma que, para compreendê-los, torna-se necessário recorrer a conhecimentos que explicam outros fenômenos que tenham o mesmo fundamento. Portanto, a partir de questões específicas pode-se necessitar de conhecimentos gerais e, assim, apreendê-los para diversos fins além daqueles que motivaram sua apreensão (BRASIL, 2007, p. 51).

Contudo, Brasil (2007) salienta que, para se realizar um ensino integrado que parta de conhecimentos profissionais é necessário realizar um estudo a partir de múltiplas dimensões. Para exemplificar tal situação o autor utiliza o exemplo do curso de Turismo, explicando que, nesse caso, para realização de um ensino-aprendizagem contextualizado seria necessário analisar os problemas dessa área pelo viés físico-ambiental, donde adviriam conceitos das mais diversas áreas (Geografia, Matemática, Biologia, Física e etc.).

Dessa forma, a interdisciplinaridade na construção do currículo técnico integrado é necessidade, princípio organizador e método de ensino-aprendizagem, uma vez que o conceito de diversas disciplinas são relacionados a luz de questões concretas das áreas a serem estudadas. Contudo, a identidade epistemológica das disciplinas permanece “posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar” (BRASIL, 2007, p. 52).

Assim, Brasil (2007) explica que a integração dos conhecimentos no currículo técnico integrado depende da postura epistemológica. Nesse caso, cada disciplina, de seu devido lugar deverá buscar estabelecer relações com o outro de forma permanente. Os professores das áreas propedêuticas devem atuar de maneira integrada não só com os profissionais da área geral, mas, também, com os da técnica, concebendo os processos de produção das respectivas áreas profissionais em sua totalidade.

Portanto, o currículo técnico integrado traz consigo uma concepção não nova, mas inovadora de educação, pois ao trabalhar os conhecimentos de forma integrada exige uma postura de superação do modelo hegemônico disciplinar. Nesse tipo de currículo o que se quer é a realização de um trabalho criativo e reflexivo, capaz de promover transposições didáticas contextualizadas que construirão a autonomia dos educandos. Dessa forma, integrar o ensino médio à formação técnica significa também superar o conceito de escola dual e fragmentada, podendo representar, também, uma quebra na hierarquização dos saberes contribuindo, assim, para a formação de uma nova identidade para essa etapa da educação básica (PACHECO, 2011).

6 ANÁLISE DOS REGISTROS INSTITUCIONAIS DO IFSUL - CÂMPUS BAGÉ - ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO NO CURSO DE AGROPECUÁRIA:

Como já mencionado em nossos objetivos, a intenção de nossa análise é perceber como a proposta do currículo técnico integrado do curso de Agropecuária foi construída no PPC do curso no período de 2010 a 2017. Esse período específico foi escolhido porque em 2010 o curso começou seu funcionamento no Câmpus e, em 2017, houve a alteração do seu PPC devido ao surgimento dos Referenciais curriculares do IFSul, normativa que regularizou e prescreveu a forma e estrutura dos PPCs na instituição.

Dessa maneira nossa intenção é analisar especificamente as versões do PPC do curso técnico integrado em Agropecuária desde 2010 até 2017, para identificar como a proposta do currículo técnico integrado foi desenvolvida neste documento, tendo em vista as orientações do Projeto Político Institucional e o surgimento dos Referenciais curriculares para construção de projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFSul. Nosso objetivo é perceber como a proposta do currículo técnico integrado foi construída no PPC e qual a influência que as normativas institucionais exerceram em tal construção.

Para isso, nossa análise será dividida em três partes: inicialmente analisaremos o PPI, para compreender a proposta curricular da instituição bem como sua missão; depois analisaremos os Referenciais Curriculares do IFSul, para identificar as recomendações de tal normativa em relação à construção curricular e, por último, analisaremos as versões do PPC do curso técnico integrado em Agropecuária para compreender a forma como o currículo foi construído no documento e como dialogou com as orientações do PPI e dos Referenciais Curriculares.

6.1 Análise do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul:

Iniciaremos nossa análise acerca da construção do Currículo Técnico Integrado no IFSul-rio-grandense, Câmpus Bagé, a partir do PPI do IFSul². Acreditamos ser necessário olhar para esse documento uma vez que é ele quem conduzirá a estruturação e construção curricular dos cursos, estabelecendo suas principais diretrizes e concepções. Segundo Vasconcellos (2011), para se pensar o currículo é necessário saber qual papel a escola pretende desempenhar e, para isso, precisamos nos remeter a uma perspectiva educacional mais ampla, expressa no PPP.

² Para visualizar o PPI do IFSul acessar o site: www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-institucional.

O Instituto Federal, por se tratar de uma instituição multicampi, não possui um PPP, mas, sim, um PPI, que expressa as concepções e missão da instituição como um todo. O Projeto pedagógico da escola ou instituição é o que estabelece os fundamentos do trabalho curricular que será desenvolvido, demarcando e esclarecendo o trabalho educacional. O caminho para definição dos conteúdos no interior de um currículo se dá com base em tal projeto. Conforme Ciavatta (2012), o projeto permite uma visão prospectiva, ajudando o indivíduo a situar suas motivações e significar suas ações, o projeto é “um meio de comunicação, expressão, articulação de interesses, objetivos, sentimentos, aspirações” (CIAVATTA, 2012, p. 97).

Contudo, Vasconcellos (2011) explica que, o principal desafio no tocante à construção de uma proposta curricular é fazer com que essa esteja efetivamente articulada com o PPP da escola, uma vez que deve ser um caminho para colocar em prática os ideais desse. Entretanto, segundo o autor, o que se tem observado nas escolas é um enorme distanciamento entre o PPP e as propostas curriculares, muitas vezes valores e princípios pedagógicos são citados no PPP “[...] porém faltam tecnologias de concretização, mediações objetivas em termos de estruturas e dispositivos pedagógicos [...]” (VASCONCELLOS, 2011, p. 20).

Dessa forma, entendendo que a proposta curricular é um meio pra se alcançar os objetivos institucionais maiores, expressos no PPP, a nossa intenção com a análise do PPI do Instituto Federal é perceber qual é a sua proposta educacional em âmbito geral e quais as diretrizes que ele estabelece para a construção curricular dos cursos técnicos integrados. Pretendemos com essa análise reunir subsídios para, posteriormente, investigar a estruturação do currículo técnico integrado do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé. Passemos, então, à análise do PPI.

O PPI do Instituto Federal inicia com uma epígrafe do autor Boaventura Santos, que diz: *sabemos o caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada*. Essa frase escolhida para começar a apresentação do PPI reflete com clareza a incipiência da proposta do Instituto Federal Sul-rio-grandense, que começou sua trajetória no ano de 2008, quando deixou de ser um Centro Federal de Educação e Tecnologia (CEFETs) para se inserir em uma Rede Federal de Educação, passando a ser um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. A frase utilizada indica, de forma implícita, que há um reconhecimento por parte da Instituição em relação à proposta educacional dos Institutos Federais em âmbito oficial, mas que não se pode mensurar ainda o quanto já se conseguiu avançar em direção a essa.

Após a epígrafe, inicia-se a apresentação do documento. Nesta parte é enfatizado o compromisso dos Institutos com uma escola público-educadora, voltada para o exercício

pleno da cidadania com vistas a uma real transformação social. Outra questão destacada é a importância do ser humano crítico, capaz de valorizar a ética, a dignidade, as diferenças individuais e socioculturais, com base em uma educação humano-científico-tecnológica.

Esse tipo de educação, voltada para questões humanas, científicas e tecnológicas, está em consonância com a proposta oficial do Ensino técnico Integrado, pois expressa a historicidade do conceito de formação integrada que, segundo Frigotto (2012, p. 86), tem sua origem “[...] na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica”.

Ainda na parte introdutória do documento, é comentado que a construção do PPI se deu de maneira coletiva, como podemos observar no seguinte trecho:

[...] as mudanças implementadas pelo governo federal na legislação da educação profissional brasileira incentivaram-nos a promover uma discussão coletiva na reconstrução de nosso Projeto Pedagógico Institucional. [...] Ainda não foi possível acordarmos sobre o redimensionamento do currículo de todos os cursos, mas foi importante a caminhada no sentido de que os princípios, fundamentos e concepções, coletivamente debatidas, balizarão as diretrizes administrativas e educacionais para todas as modalidades e níveis de ensino (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p. 8).

O trecho acima deixa claro que houve uma tentativa de construção coletiva do PPI da Instituição e que as reflexões realizadas no grande grupo serviram de norte para as decisões em relação aos currículos dos cursos em todos os níveis de ensino. A construção de um Projeto pedagógico em conjunto com todos os membros da comunidade escolar demonstra conformidade com os princípios da gestão escolar democrática. O Projeto é um instrumento pedagógico que viabiliza tal gestão, colocando a estrutura educacional em equilíbrio. Conforme Vasconcellos (2011),

[...] questões fundamentais como as do sentido do trabalho educativo, do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, das condições de trabalho, do clima institucional, do posicionamento frente à lógica seletiva dos exames, são mais bem enfrentados quando se tem um projeto construído participativa e criticamente (VASCONCELLOS, 2011, p. 19-20).

Outra questão importante trazida nesta primeira parte do PPI é a consciência que o Instituto Federal tem das mudanças ocorridas em relação às concepções educacionais do ensino profissionalizante. O documento comenta que até pouco tempo a instituição se orgulhava em promover uma educação técnica de qualidade, que dava ao aluno possibilidade de gerenciar processos de produção dentro da lógica taylorista/fordista. Contudo, há por parte

da instituição um reconhecimento das mudanças ocorridas nos processo de produção que desestabilizaram o modelo anterior, introduzindo no mercado outra lógica produtiva que requer do trabalhador novas competências e do ensino profissionalizante uma reconfiguração.

Já não bastam habilidades motoras e mentais menos complexas. É preciso competência para desenvolver processos de raciocínio articulado não só com o saber técnico-científico, mas com variáveis que também envolvem as relações humanas e sociais como um todo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p. 12).

Todavia, o documento faz uma crítica a esse modelo produtivo, que exige uma flexibilização cada vez maior do trabalhador. Conforme o PPI, as aspirações trazidas com esse novo modelo, aliadas a um discurso humanista propagado pelas diretrizes curriculares oficiais, fez com que se justificassem formas ainda mais severas de exploração daqueles que vivem do trabalho. Assim, o documento estabelece uma crítica, afirmando que os avanços tecnológicos que deveriam reverter em ganho para a sociedade estão, de maneira contraditória, concentrando renda e eliminando postos de trabalho, gerando o chamado desemprego estrutural. Segundo o documento, esse cenário fez com que as escolas profissionalizantes submergissem à lógica do mercado, reiterando valores como competição e individualismo.

Diante desse quadro social, ocasionado pelas mudanças nos processos produtivos, o documento enfatiza que:

[...] o desafio a ser enfrentado é o de se comprometer com o processo educativo, com o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões, para que ele tenha capacidade de viabilizar caminhos coletivos que revertam à imensa exclusão social produzida pelas mudanças nos processos produtivos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p. 12-13).

Nessa perspectiva, o documento salienta que o papel da escola é formar indivíduos que estejam capacitados para intervir na história, apontando como principal objetivo da instituição o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, que possibilitem uma reflexão crítica social e cultural, reforçando o papel que a escola tem em construir uma sociedade pautada em novos valores. Para isso, o documento explica que é preciso resgatar o homem em suas relações com o mundo, dando-lhe uma formação que alie teoria e prática para uma efetiva inserção no mercado de trabalho e, também, para compreensão crítica da sociedade e suas relações bem como da natureza da qual faz parte.

A concepção educacional construída no PPI do IFSul, conforme percebemos no trecho acima, mostra-se alinhada aos grandes valores e objetivos do Ensino Técnico Integrado. Segundo Ciavatta (2012):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sócias subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Dessa forma, tendo em vista um ensino integrado, o IFSul explica em seu PPI que a instituição trabalhará para desenvolver o senso ético dos alunos, motivando neles a sensibilidade através da cultura para formação de um sujeito crítico e solidário, capaz de utilizar o conhecimento e o potencial científico na busca de um projeto de sociedade mais justa. Assim a instituição compromete-se em “[...] implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p. 14).

Após apresentar as características e objetivos da instituição bem como sua função social, o documento começa a definir as bases para a estruturação de seus currículos. Primeiramente, o documento esclarece que para articular o plano social, econômico e cultural tomará o trabalho como princípio educativo, concebendo o homem enquanto ser histórico-social, capaz de transformar a realidade em que vive. Conforme Saviani (1994) tomar o trabalho como princípio educativo significa entender que:

[...] diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 1994, p. 2).

Dessa forma, ao tomar o trabalho enquanto princípio educativo, o objetivo do IFSul para construção de seus currículos é, segundo Ciavatta (2012), de conceber a educação como

uma totalidade social, definida nas múltiplas mediações históricas que são concretizadas nos processos educativos, tornando a educação geral parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que acontece a preparação para o trabalho. Assim, a intenção dos currículos do Ensino Técnico Integrado do IFSul é de “[...] superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos [...]” (GRAMSCI, 1981 *apud* CIAVATTA, 2012, p. 84).

O documento comenta, também, sobre as grandes dificuldades de realizar a indissociabilidade entre saber e fazer. Segundo o documento, no momento da construção curricular há várias forças conflitantes como comportamento políticos, econômicos, didáticos que relevam crenças e valores diferentes, tornando a relação teoria-prática bastante complexa. Por isso, o documento saliente a necessidade de se conhecer as mediações institucionais, ou seja, as forças culturais, econômicas e políticas que moldam a sociedade para poder realizar uma adequação apropriada entre os currículos do IFSul e as demandas da sociedade. Tal iniciativa requer o envolvimento de todos os sujeitos institucionais, não apenas dos pedagogos ou de profissionais de áreas específicas. Segundo o documento, o momento da definição curricular é um acontecimento histórico de concretização da função social da escola, devendo expressar o interesse das pessoas que formam a comunidade escolar.

Nesse sentido, o documento explica que “[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas [...]” (SACRISTAN, 1998, p. 5 *apud* INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p. 16). O currículo deve ser uma resposta às questões da existência, ele não possui valor em si mesmo, mas é um constructo humano, feito por sujeitos concretos, marcados por suas trajetórias de vida. Assim, o processo de construção curricular não deve ser algo mecânico e natural, que se desdobra de si mesmo com base em definições dadas a priori, mas um que depende intrinsecamente da atividade humana (VASCONCELLOS, 2011).

Nesse sentido, a intenção é desenvolver os fundamentos das diferentes ciências proporcionando ao jovem capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam o destino das riquezas produzidas. Assim, a relação estabelecida com o mercado de trabalho e o setor produtivo não deve se dar de maneira imediatista, mas, sim, mediata, ou seja, de forma intrínseca ao trabalho na sua natureza ontocriativa (FRIGOTTO, 2012).

Dessa forma, o documento aponta que o principal desafio na construção do currículo técnico integrado do IFSul é “[...] o de selecionar e organizar conhecimentos escolares que contemplem a formação geral e a formação profissional, baseada no processo histórico e ontológico da existência humana, cujo conhecimento científico é uma das dimensões” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p. 16).

6.2 Análise dos Referenciais Curriculares para Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFSul-rio-grandense.

6.2.1 Apresentação do documento:

Esta primeira parte da análise dos Referenciais Curriculares para Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFSul tem por objetivo apresentar a proposta contida no documento e seus objetivos, destacando as principais concepções nas quais o documento se norteia para orientar a construção dos PPCs.

Os Referenciais Curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFSul foram criados através da instrução normativa nº 01 de maio de 2016 da Pró-reitora de Ensino da instituição. Conforme o documento, a intenção com a criação dos Referenciais é de instrumentalizar a prática pedagógica para instaurar a reflexão curricular e a problematização das práticas educativas no âmbito dos cursos técnicos, subsidiando, também, o planejamento educacional.

Segundo o documento, o IFSul encontra-se em pleno gozo de sua maturidade formativa, consolidando-se como espaço educacional que traduz através de seus currículos, de forma exemplar, os anseios de construção de uma sociedade justa, democrática e inovadora. Dessa forma, o texto explica que, o compromisso com tais atributos curriculares levaram a instituição a criar diretrizes que pudessem traduzir a missão institucional expressa no Projeto Pedagógico Institucional do IFSul que é, em primeira instância:

[...] implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p. 19).

Com base nos objetivos acima citados, os Referenciais construídos pelo IFSul configuram-se como instrumento que pretende transcender a mera normatização e

padronização de registros. Segundo o documento, a intenção é que esse instrumento possa se converter em artefato crítico-reflexivo de planejamento educativo, com o objetivo de fornecer consistência legal, pedagógica e política aos processos de construção e discussão curricular.

Após apresentar os objetivos dos Referenciais, o documento explica que será necessário esclarecer alguns fundamentos que consubstanciam sua configuração formal e política. Para isso, o documento esclarece que será necessário atentar, primeiramente, às concepções de currículo, planejamento e de projeto pedagógico, pois são indispensáveis para o entendimento dos sentidos e objetivos do instrumento construído.

Com relação à concepção de currículo, o documento explica que não poderá apontar outra que não a presente no Projeto Pedagógico Institucional, qual seja:

[...] instrumento de compreensão crítica da realidade e como uma prática que contempla a indissociabilidade entre saber e fazer. [...] nela interferem comportamentos políticos, administrativos, econômicos, didáticos, que encobrem crenças e valores, colocando em conflito diferentes interesses. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p. 21).

Assim, buscando alinhamento com a concepção curricular presente no PPI da instituição, o documento reconhece o caráter norteador das práticas educativas que tal projeto possui, uma vez que é ele quem demarca e esclarece o trabalho educacional como um todo (VASCONCELLOS, 2011). O documento explica que, ao assumir tal concepção curricular está se afastando de quaisquer conotações reducionistas e protocolares que possam ser atribuídas aos Referenciais rejeitando, assim, qualquer hipótese de utilização desse material como meio de padronização e controle autocrático das ofertas educativas.

Ainda em relação à concepção curricular, o documento esclarece que, o currículo é um campo de disputas, de negociação de sentidos, por isso é importante valorizar o envolvimento crítico reflexivo dos agentes que constroem a proposta curricular. Nesse sentido, o documento explica que os Referencias servem como ponto de partida para as decisões curriculares, fornecendo os parâmetros legais e técnico-pedagógicos que irão fortalecer tais decisões. “[...] trata-se, portanto, de uma provocação ao debate, um convite ao engajamento e ao protagonismo dos agentes educativos, um instrumento de problematização do currículo enquanto campo de disputas” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 6).

Conforme o documento, atrelada à noção de currículo está também a de planejamento, que significa a realização de um movimento reflexivo, participativo e intencional que objetiva

a qualificação das práticas educativas. Assim, o planejamento é sempre uma prática realizada no presente com a intencionalidade de construir o futuro, com vistas a transformar ideias em práticas. Segundo os Referenciais, outro aspecto importante do planejamento é o engajamento, que significa:

[...] superar as posturas servis ou paternalistas típicas das estruturas escolares autocráticas, baseadas na condução acrítica dos processos de planejamento. Planejamento participativo pressupõe, portanto, aposta no protagonismo de todos os sujeitos envolvidos, ainda que exercido em diferentes esferas de discussão, reflexão e decisão (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 7).

Dessa forma, os Referenciais entendem que engajar-se é mobilizar os desejos pessoais em prol das intencionalidades coletivas, tendo sempre em vista as concepções discutidas e negociadas em âmbito institucional e não as já naturalizadas, as eventuais idiosincrasias. O documento explica que, planejar no sentido de engajar-se requer conhecer com profundidade as bases teóricas e práticas do planejamento em questão. Todavia, é esclarecido que o valor dado ao protagonismo não dispensa o planejamento a ser conduzido pelas instâncias responsáveis, legitimadas institucionalmente e capacitadas para tal. Assim, com base nos aspectos apresentados em relação ao planejamento, o documento afirma que:

A proposição de referenciais para a construção de projetos pedagógicos no IF Sul constitui-se em uma estratégia de gestão democrática, com nítido intento reflexivo, ratificando, portanto, sua vocação institucional e estabelecendo um contraponto à tradição normativa e reprodutivista, não raras vezes verificável nos processos de gestão do ensino (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 8).

A última concepção discutida nos Referenciais é a de Projeto Pedagógico. Citando o autor Vasconcellos (2009, p. 17-18), o documento apresenta a concepção de Projeto Pedagógico como:

[...] sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. (...) É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

Assim, a concepção de Projeto Pedagógico apresentada nos Referenciais possui caráter mobilizador, que intenta a geração de ideias e consensos acerca das opções formativas, contribuindo para o fortalecimento da identidade pedagógica compartilhada por seus agentes

educativos. Contudo o documento salienta que para o pleno funcionamento do Projeto Pedagógico será necessário que os atores envolvidos em sua construção assumam-no enquanto instrumento político-pedagógico de potencial transformador.

Na última parte da seção introdutória dos Referenciais é trazido à tona, novamente, o objetivo e missão da construção do documento, reforçando o papel dos Referenciais em realizar um planejamento participativo na intenção de consolidar uma escola *aprendente e reflexiva* que, nas palavras de Alarcão (2007), é capaz de se pensar a si própria, na sua missão social e na sua organização. Assim, o documento reafirma a sua intenção de transcender com a construção dos Referenciais o refinamento burocrático, assumindo um desafio formativo que visa a ressignificação do ato de *projetar*.

6.2.2 A estrutura dos PPCs para os cursos técnicos apresentada nos Referenciais:

Esta segunda parte da análise dos Referenciais tem por objetivo apresentar a estrutura construída para os PPCs dos cursos Técnicos, procurando observar a forma como o documento está organizado e quais orientações são dadas à comunidade escolar para a elaboração desse documento.

A primeira parte do documento esclarece que os Referenciais construídos servem para os Cursos Técnicos de Nível Médio nas modalidades: integrada, integrada na modalidade de Jovens e Adultos (EJA), concomitante ou subsequente. Posteriormente, são apresentadas as bases legais nas quais os Referenciais estão pautados, citando: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); leis da educação profissional; leis para o Ensino Médio; leis para formação integral e suas resoluções e pareceres para os estágios.

Após esta parte introdutória do documento, é apresentada sua estrutura. Primeiramente é indicado um modelo de capa para o documento, em que se identifica a Instituição e Câmpus de origem, o curso e, no rodapé, ano e semestre da primeira oferta. Na sequência é apresentado o sumário, que possui itens do um (01) ao quatorze (14) em que estão especificadas as etapas e assuntos que devem constar nos projetos.

Para fins de análise, dividiremos o modelo de PPC em três partes, tomando como referência o sumário. Dessa forma, apresentaremos, primeiramente, o item 1 ao 8.2, em que estão contidos os objetivos e justificativas do projeto; após o item 9 até ao 9.15, em que apresenta-se a organização curricular; na sequência o item 10 ao 12, que trata da validação de conhecimento, avaliação e funcionamento da instâncias de deliberação e discussão e, por

último, o item 13 ao 14, que apresenta o pessoal docente e técnico administrativo e infraestrutura do Câmpus.

Assim, de acordo com o sumário, a primeira parte do documento está organizada da seguinte forma:

Figura 1 - Sumário: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

1. Denominação
2. Vigência
3. Justificativa e objetivos
3.1. Apresentação
3.2. Justificativa
3.3. Objetivos
4. Público alvo e requisitos de acesso
5. Regime de matrícula
6. Duração
7. Título
8. Perfil profissional e campo de atuação
8.1. Perfil profissional
8.1.1. Competências profissionais
8.2. Campo de atuação

Fonte: Autora (2019).

Após observar esta primeira parte do documento, percebemos que no decorrer de todos os itens são dadas algumas orientações que apontam para a legislação vigente em relação ao tópico em questão. No item um (01), que trata da denominação do curso, o documento orienta que o mesmo esteja em conformidade com as denominações vigentes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Já o item dois (02), que trata da vigência do curso, diferentemente do primeiro, é trazido um texto pré-pronto, com lacunas que devem ser preenchidas, como podemos ver abaixo:

Figura 2 - Vigência dos cursos: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

<p>2 – VIGÊNCIA</p> <p>Indicação do ano e semestre da primeira oferta do Curso, acrescentando a data de alteração do PPC, quando houver.</p> <p>O Curso _____ passará a vigor a partir de XXXX/YY (mesmo ano e semestre da capa). Durante a sua vigência, este projeto será avaliado com periodicidade _____ (semestral ou anual, conforme opção do Curso) pela instância colegiada, sob a mediação do Coordenador de Curso, com vistas à ratificação e/ou à remodelação deste.</p> <p>Tendo em vista as demandas de aperfeiçoamento identificadas pela referida instância ao longo de sua primeira vigência, o projeto passou por reavaliação, culminando em alterações que passaram a vigor a partir de AAAA/BB.</p>

Fonte: Autora (2019).

Neste segundo item, percebemos a preocupação por parte dos gestores, ou seja, daqueles que construíram os Referenciais, em haver uma avaliação periódica dos projetos pelo colegiado do curso, no intuito de ratificá-los ou remodelá-los. Essa preocupação é prerrogativa já apresentada anteriormente nos próprios Referenciais e, também, no Projeto Político Institucional, que objetiva a elaboração reflexiva e crítica dos projetos. Essa iniciativa demonstra a intenção dos gestores em alinhar esse modelo para construção de PPCs aos demais documentos institucionais que tratam sobre o assunto.

Todavia, a forma como tal orientação foi dada, através de um texto pré-pronto, com lacunas a serem preenchidas, não expressa o caráter reflexivo, crítico e autônomo que se quer dar aos projetos de cursos do IFSul. Conforme orientações constantes no documento a intenção é de transcender a mera normatização e padronização de registros, levando a comunidade escolar a um pensamento crítico-reflexivo em relação ao planejamento educativo. No entanto, percebemos nesse item um caráter autoritário e de repetição imposto pela instância gestora.

No item três, em que a justificativa e os objetivos são apresentados, o documento fornece orientações gerais para sua construção. Em relação à justificativa, o documento chama a atenção para que sejam indicadas as evidências institucionais que justifiquem a proposição do curso, mostrando seus arranjos produtivos e demandas, salientando a vinculação desse à vocação educativa da instituição. Já em relação aos objetivos, orienta que deve anunciar os propósitos gerais e específicos do curso com base na vocação institucional e o perfil de egressos de acordo com as DCN para Educação Profissional.

Os demais itens, que se estendem do número 4 ao 8.2, continuam dando algumas diretrizes gerais para construção dos PPCs. Assim como nos itens anteriores, são apontadas leis, decretos e resoluções que devem ser seguidas bem como algumas dicas em relação ao teor do conteúdo relacionado aos itens em específico.

A segunda parte do documento, de acordo com o sumário, está organizada da seguinte forma:

Figura 3 - Sumário: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

9. Organização curricular do curso
9.1. Princípios metodológicos
9.2. Prática profissional
9.2.1. Estágio profissional supervisionado
9.2.2. Estágio não obrigatório
9.3. Atividades Complementares
9.4. Trabalho de Conclusão de Curso
9.5. Matriz curricular
9.6. Matriz de disciplinas eletivas
9.7. Matriz de disciplinas optativas
9.8. Matriz de pré-requisitos
9.9. Matriz de disciplinas equivalentes
9.10. Matriz de componentes curriculares a distância
9.11. Disciplinas, ementas, conteúdos e bibliografia
9.12. Flexibilidade curricular
9.13. Política de formação integral do estudante
9.14. Políticas de apoio ao estudante
9.15. Políticas de ensino, pesquisa e extensão

Fonte: Autora (2019).

Esta segunda parte do documento trata das questões curriculares, dedicando-se a orientar o que deve ser abordado nos PPCs em relação ao currículo e a forma como o assunto deve estar estruturado no documento. Como podemos ver na figura acima, esse é o assunto mais extenso a ser desenvolvido nos projetos, contando com quinze (15) itens que abordam o assunto em seus diferentes aspectos, partindo dos princípios metodológicos a serem adotados nos cursos e matrizes curriculares até as políticas de ensino, pesquisa e extensão.

O primeiro item é referente aos princípios metodológicos adotados nos cursos. O item 9.1. inicia com um quadro que dá orientações gerais que devem ser seguidas pelos cursos em relação aos aspectos metodológicos, apontando as leis e resoluções a serem seguidas. Após o quadro, segue um texto com três parágrafos, uma lacuna para preenchimento do nome do

curso e retencias ao final, indicando que os construtores do PPC devem continuá-lo daquele ponto, conforme vemos abaixo:

Figura 4 - Princípios metodológicos: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

9.1 Princípios metodológicos

Anúncio dos principais indicadores da ação pedagógica no âmbito do Curso, tendo em vista os compromissos sociais e pedagógicos assumidos no Projeto Pedagógico Institucional, enfatizando as estratégias problematizadoras, as práticas interdisciplinares e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no processo de ensino e aprendizagem, além das modalidades de operacionalização do princípio curricular da flexibilidade e outros indicadores pedagógicos expressos nas DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Res. CNE/CEB nº 6/2012).

Em conformidade com os parâmetros pedagógicos e legais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o processo de ensino-aprendizagem privilegiado pelo Curso Técnico em _____ contempla estratégias problematizadoras, tratando os conceitos da área técnica específica e demais saberes atrelados à formação geral do estudante, de forma contextualizada e interdisciplinar, vinculando-os permanentemente às suas dimensões do trabalho em seus cenários profissionais.

As metodologias adotadas conjugam-se, portanto, à formação de habilidades e competências, atendendo à vocação do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no que tange ao seu compromisso com a formação de sujeitos aptos a exercerem sua cidadania, bem como à identidade desejável aos Cursos Técnicos, profundamente comprometidos com a inclusão social, através da inserção qualificada dos egressos no mercado de trabalho.

Para tanto, ganham destaque estratégias educacionais que privilegiem: (destacar as modalidades operacionais privilegiadas pelo Curso para implantar os princípios metodológicos de problematização, interdisciplinaridade, contextualização e uso de TIC's na educação, dentre outros princípios destacados nas DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Res. CNE/CEB nº 6/2012) e no Projeto Pedagógico Institucional)

(...)

Fonte: Autora (2019).

Como podemos ver no trecho acima, a parte relativa aos princípios metodológicos possui um texto pré-pronto, escrito pela instância gestora que construiu os Referenciais e estruturou o modelo de PPCs dos cursos. Os três parágrafos do texto reafirmam as concepções educacionais e curriculares apontadas nas prerrogativas legais para o Ensino Técnico Integrado e, também, as constantes no PPI institucional. O texto é construído com frases afirmativas que atestam à priori a realização das práticas e concepções orientadas pelos documentos oficiais para construção do currículo do Ensino Médio Integrado.

A primeira afirmação realizada no texto do item 9.1 fala das estratégias problematizadoras e da integração dos saberes da área geral com os das áreas específicas, conforme trecho abaixo:

Figura 5 - Princípios metodológicos: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

[...] o processo de ensino-aprendizagem privilegiado pelo Curso Técnico em _____ contempla estratégias problematizadoras, tratando os _____ da área técnica específica e demais saberes atrelados à formação geral do estudante, de forma contextualizada e interdisciplinar, vinculando-os permanentemente às suas dimensões do trabalho em seus cenários profissionais (IFSUL, ano, 19).

Fonte: Autora (2019).

A segunda afirmação contida no texto trata das habilidades e competências, como vemos abaixo:

Figura 6 - Princípios metodológicos: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

As metodologias adotadas conjugam-se, portanto, à formação de habilidades e competências, atendendo à vocação do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no que tange ao seu compromisso com a formação de sujeitos aptos a exercerem sua cidadania, bem como à identidade desejável aos Cursos Técnicos, profundamente comprometidos com a inclusão social, através da inserção qualificada dos egressos no mercado de trabalho (IFSUL, ano, p. 19).

Fonte: Autora (2019).

Mais uma vez percebe-se a preocupação da equipe gestora dos Referenciais de que o documento a ser construído pela comunidade escolar esteja em consonância com as leis vigentes. Contudo, tal preocupação levou à construção de um texto pré-pronto, que acaba por engessar o processo de construção dos PPCs demonstrando, novamente, um movimento hierárquico autoritário por parte da Reitoria em relação aos Câmpus.

O papel dos Referenciais, segundo as próprias instruções do documento, é de orientar a construção dos PPCs, todavia, a forma como o modelo de PPC está sendo apresentado ultrapassa o mero trabalho de orientação, assumindo um caráter prescritivo e normativo, em uma tentativa de padronização dos textos dos PPCs.

Essa postura parece contradizer o que foi argumentado no início dos Referenciais, quando esses apresentaram as suas concepções de currículo, projeto e planejamento. Naquela parte do documento parecia haver uma extrema preocupação de que os Câmpus utilizassem os Referenciais apenas como norte, genuinamente como forma de orientação e, também, de inspiração para construção dos PPCs, que poderiam e deveriam ser elaborados livremente pelos Câmpus. Contudo, a forma como o modelo de PPCs vem apresentando sua estrutura parece tomar outros rumos, que se distanciam do objetivo inicial apresentado dos Referenciais.

O item 9.2, que trata da prática profissional, semelhantemente ao anterior, transcende a mera orientação, trazendo um texto pronto com a presença de lacunas a serem preenchidas e reticências ao final do texto, conforme vemos abaixo:

Figura 7 - Prática profissional: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

9.2 - Prática profissional

Descrição da concepção de Prática Profissional adotada pelo Curso, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/2012), apresentando-a como princípio pedagógico intrínseco ao currículo, integrando as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional.

Com a finalidade de garantir o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, o Curso privilegia metodologias problematizadoras, que tomam como objetos de estudo os fatos e fenômenos do contexto educacional da área de atuação técnica, procurando situá-los, ainda, nos espaços profissionais específicos em que os estudantes atuam.

Nesse sentido, a prática profissional figura tanto como propósito formativo, quanto como princípio metodológico, reforçando, ao longo das vivências curriculares, a articulação entre os fundamentos teórico-conceituais e as vivências profissionais.

Esta concepção curricular é objetivada na opção por metodologias que colocam os variados saberes específicos a serviços da reflexão e ressignificação das rotinas e contextos profissionais, atribuindo ao **trabalho** o status de principal **princípio educativo**, figurando, portanto, como eixo articulador de todas as experiências formativas.

Ao privilegiar o trabalho como princípio educativo, a proposta formativa do Curso Técnico em _____ assume o compromisso com a dimensão da prática profissional intrínseca às abordagens conceituais, atribuindo-lhe o caráter de transversalidade. Assim sendo, articula-se de forma indissociável à teoria, integrando as cargas horárias mínimas da habilitação profissional, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em consonância com esses princípios, a prática profissional no Curso Técnico em _____ traduz-se curricularmente por meio de (...)

Fonte: Autora (2019).

Como vemos no trecho acima, o item 9.2 traz lacunas e reticências ao longo do texto, o que demonstra que deve ser seguido da maneira como foi construído, cabendo sua continuação somente após o trecho sinalizado. No item são trazidas, novamente, frases afirmativas que buscam corroborar as leis para o Ensino Médio Profissionalizante, como as que destacamos abaixo:

- a) [...] o Curso privilegia metodologias problematizadoras;
- b) [...] a prática profissional figura tanto como propósito formativo, quanto como princípio metodológico;
- c) Ao privilegiar o trabalho como princípio educativo[...]

Os trechos acima deixam claro que os propósitos dos cursos foram estabelecidos previamente nos Referenciais, sem participação da comunidade escolar dos Câmpus, pelo menos ao que se refere às concepções curriculares norteadoras. O texto pré-pronto parece presumir que o essencial deve estar posto, não deve ser construído pelos professores, pela comunidade escolar como um todo. É fato que o texto que vimos acima não está totalmente construído, contudo, uma boa parte, relativa aos aspectos teóricos, está pronta e com a presença de reticências ao final, apontando à comunidade escolar que é daquele ponto em diante que podem dar continuidade à construção dos PPCs.

Segundo Vasconcellos (2011) essa tendência de trazer para os professores e para comunidade escolar propostas já prontas ou mesmo alinhavadas é uma prática bastante antiga no âmbito curricular. Conforme o autor, até pouco tempo a definição das políticas curriculares tinha como característica a pouca participação dos professores em sua elaboração, principalmente em relação a pacotes ou guias curriculares, configurando uma queixa muito clara: “Eles decidem depois armam todo um esquema para nos *convencer* (textos, cursos, palestras, livros, revistas)” (VASCONCELLOS, 2011, p. 161 *grifo* do autor).

De acordo com Vasconcellos (2011) essa insatisfação dos professores em relação à forma como as políticas curriculares são construídas, faz com que essas não cheguem ao cotidiano escolar. A construção de propostas pré-definidas, já estabelecidas à priori, parece *facilitar* a vida dos professores, contudo, Vasconcellos (2011) explica que isso não acontece. Na verdade essa forma de conduzir as políticas curriculares gera uma não aceitação por parte dos professores, uma vez que se sentem reduzidos a meros agentes executores, àqueles que não têm tempo para refletir e por isso não podem escolher.

Essa forma de conduzir as políticas curriculares não é específica do dispositivo pedagógico em questão, os Referenciais do IFSul, mas, sim, é algo culturalmente arraigado

em nosso fazer curricular, tanto que, segundo Vasconcellos (2011, p. 161), nos remete ao esquema tradicional (autoritário, iluminista) em que “[...] a academia pensa, os dirigentes do sistema de ensino decidem, os professores executam [...]”. Como contraponto a essa perspectiva, o autor enfatiza que, o fazer curricular não é tarefa de especialistas, gestores escolares ou administradores do sistema de ensino, “[...] é uma tarefa nuclear da atividade docente, devendo ter sua participação ativa, crítica e coletiva” (VASCONCELLOS, 2011, p. 161).

Os itens que se seguem, 9.2.1 e 9.2.2, são subítemes e tratam sobre os estágios supervisionados e não obrigatórios. O primeiro subítem, que trata dos estágios supervisionados, inicia com um quadro que indica que o item em específico deve trazer uma síntese da concepção de estágio contida na Organização Didática e no Regulamento de Estágios do IFSul. Abaixo desse quadro há um texto, como podemos visualizar a seguir:

Figura 8 - Estágio profissional: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

9.2.1 - Estágio profissional supervisionado

Síntese da concepção de estágio expressa na Organização Didática e no Regulamento de Estágio do IFSul, caracterizando-o como ato educativo e distinguindo-o quanto às suas formas de oferta no âmbito do Curso (obrigatório e/ou não obrigatório). Em caso de oferta obrigatória o PPC deverá incluir em anexo o Regulamento de Estágio específico do Curso.

Conforme a descrição da Organização Didática e do Regulamento de Estágio do IFSul, o estágio caracteriza-se como atividade integradora do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como interface entre a vida escolar e a vida profissional dos estudantes.

Nessa perspectiva, transcende o nível do treinamento profissional, constituindo-se como ato acadêmico intencionalmente planejado, tendo como foco a reflexão propositiva e reconstrutiva dos variados saberes profissionais.

(Para Cursos que preveem o estágio supervisionado):

A matriz curricular do Curso Técnico em _____ contempla o estágio obrigatório (Estágio Profissional Supervisionado) acrescido à carga horária mínima estabelecida para o Curso, tendo em vista a proposta de formação e a natureza das áreas de atuação profissional do egresso, cujas atividades demandam o desenvolvimento de (... listar as competências especialmente favorecidas pela prática profissional supervisionada).

O Estágio Profissional Supervisionado terá duração mínima de (xx) horas, podendo ser realizado a partir da conclusão do (xx) período letivo.

A modalidade operacional do Estágio Profissional Supervisionado no Curso encontra-se descrita no Regulamento de Estágio do Curso Técnico em _____ (Anexo I).

(...)

(Para Cursos que não preveem estágio supervisionado):

Considerando a natureza tecnológica e o perfil profissional projetado, o Curso Técnico em _____ não oferta Estágio Profissional Supervisionado, assegurando, no entanto, a prática profissional intrínseca ao currículo desenvolvida nos ambientes de aprendizagem.

Fonte: Autora (2019).

Como vemos acima, o subitem 9.2.1 traz inicialmente um quadro com instruções gerais, apontando que o conteúdo específico naquele item deve trazer uma síntese da concepção de estágio expressa na Organização Didática e no Regulamento de Estágios do IFSul. Contudo, os Referenciais não se limitam em apenas fornecer as informações gerais para construção do item, trazendo, logo abaixo, à semelhança dos itens anteriores, um texto previamente estruturado, tanto para os cursos que preveem estágio supervisionado quanto para os que não preveem.

No terceiro parágrafo do texto, que trata dos estágios supervisionados, acentua-se ainda mais o nível de engessamento e prescrição, uma vez que é aberto um parêntese em que as instruções são para *listar as competências especialmente favorecidas pela prática profissional supervisionada*. A elaboração das instruções para construção do subitem 9.2.1 não dá espaço para uma efetiva produção textual por parte da comunidade escolar, o texto já está posto, predeterminado e articulado segundo o entendimento daqueles que escreveram os Referenciais.

O subitem 9.2.2, na sequência, irá tratar do estágio não obrigatório. Seguindo o padrão anterior, o item em questão principia suas instruções trazendo um quadro que aponta para o cumprimento das normativas constantes no Regulamento de Estágios do IFSul, orientando, também, que, no item, deve estar presente os procedimentos acadêmicos adotados pelo curso para acompanhamento e validação de tal atividade formativa. O quadro, por si só, já seria suficiente para os professores estabelecerem um norte para a construção do conteúdo do item, contudo, como podemos ver abaixo, há uma insistência em fornecer textos previamente estruturados:

Figura 9 - Estágio não obrigatório: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

<p>9.2.2 Estágio não obrigatório</p> <p>Descrição da forma de oferta de estágio não obrigatório, em conformidade com o Regulamento de Estágio do IFSul, destacando os procedimentos acadêmicos adotados pelo Curso para o acompanhamento e validação desta atividade formativa opcional.</p> <p>No Curso Técnico em _____ prevê-se a oferta de estágio não-obrigatório, em caráter opcional e acrescido à carga horária obrigatória, assegurando ao estudante a possibilidade de trilhar itinerários formativos particularizados, conforme seus interesses e possibilidades.</p> <p>A modalidade de realização de estágios não obrigatórios encontra-se normatizada no regulamento de estágio do IFSul.</p> <p>(...)</p>

Fonte: Autora (2019).

Como podemos perceber no quadro acima, o item 9.2.2 traz, igualmente aos itens anteriores, a presença de lacunas e reticências, concedendo aos Referenciais um caráter cada vez mais normativo e burocrático, uma vez que não possibilita uma iniciativa de produção textual crítica e reflexiva por parte da comunidade escolar. Tal postura, além de contradizer todas as concepções de currículo e projeto pedagógico apresentadas na introdução do documento, também acaba por sucumbir ao que afirma Vasconcellos (2011), no discurso vazio, na repetição das palavras esvaziadas de sentido.

Conforme Vasconcellos (2011), o currículo é uma construção fundamentalmente humana, por isso depende substancialmente dos sujeitos em relação para que não se esvazie de sentido. O currículo não é algo autônomo, que possui vida própria, nem uma fórmula perfeita para a resolução de todos os problemas escolares, mas uma produção cultural e social dos sujeitos. Dessa forma, o autor explica que a centralidade do currículo encontra-se nas pessoas, em todas as pessoas, “[...] em especial, certamente, os alunos e professores, mas também os demais educadores da escola (do controlador de acesso à direção), assim como dos pais, dos membros da comunidade e dos membros da sociedade como um todo [...]” (VASCONCELLOS, 2011, p. 41).

Assim, conforme Vasconcellos (2011), entender o currículo enquanto atividade humana é compreender que não há uma verdade absoluta, que a construção curricular é histórica e que, por isso, não existe um currículo universal. A esse respeito, Vasconcellos (2011) comenta acerca da ineficácia de definições curriculares gerais, destacando que um dos grandes problemas dessas iniciativas é a não identificação dos professores com a proposta ampla. Dessa forma, para que haja um diálogo eficiente entre as perspectivas curriculares gerais e a comunidade escolar, o autor explica que é necessário privilegiar a elaboração própria, ou seja, dos sujeitos que atuam na escola, dando a eles um espaço adequado para a tomada de decisões.

Os itens 9.3 e 9.4 que seguem, irão tratar das Atividades Complementares e do Trabalho de Conclusão de Curso. A estrutura apresentada para esses itens é semelhante às demais, iniciando com um quadro de orientações gerais e partindo para um texto previamente estruturado, como vemos abaixo.

Figura 10 - Atividades complementares: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

9.3 Atividades Complementares

Indicação da opção do Curso pela oferta de Atividades Complementares na composição do itinerário formativo do estudante, apresentando sua concepção, objetivos e modalidade operacional no âmbito do Curso.

Texto orientador disponível no Capítulo III.

O Curso Técnico em _____ prevê o aproveitamento de experiências extracurriculares como Atividades Complementares com o objetivo de (...).

As Atividades Complementares, como modalidades de enriquecimento da qualificação acadêmica e profissional dos estudantes, objetivam promover a flexibilização curricular, permitindo a articulação entre teoria e prática e estimular a educação continuada dos egressos do Curso, conforme estabelecido na organização didática do IFSul.

Cumprindo com a função de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, as Atividades Complementares devem ser cumpridas pelo estudante desde o seu ingresso no Curso, totalizando a carga horária estabelecida na matriz curricular, em conformidade com o perfil de formação previsto no Projeto Pedagógico de Curso.

A modalidade operacional adotada para a oferta de Atividades Complementares no Curso encontra-se descrita no Regulamento de Atividades Complementares do Curso Técnico em _____ (Anexo II).

Fonte: Autora (2019).

Figura 11 - Trabalho de conclusão de curso: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

9.4 Trabalho de Conclusão de Curso

Indicação da opção do Curso pela oferta de Trabalho de Conclusão de Curso como atividade curricular favorável à consolidação do perfil do egresso. Explicitação dos objetivos, da modalidade acadêmica da atividade, bem como do período curricular destinado à sua realização.

O Curso Técnico em _____ prevê a realização de Trabalho de Conclusão de Curso ao longo do (XX semestre/ano/módulo) como forma de favorecer os seguintes princípios educativos:

(...)

Para assegurar a consolidação dos referidos princípios, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) será realizado de acordo com as diretrizes institucionais descritas na Organização Didática e com organização operacional prevista no Regulamento de Trabalho de Conclusão do Curso Técnico em _____ (Anexo III).

Fonte: Autora (2019).

Como podemos observar, o quadro inicial dos itens traz as orientações necessárias para que a construção do conteúdo desses seja realizada adequadamente. Contudo, assim como nos itens anteriores, é apresentado um texto previamente estruturado. É possível perceber que, ao longo dos textos, a preocupação maior é de conceituar os temas dos itens bem como seus objetivos gerais. Em relação às lacunas e reticências, percebemos que aparecem apenas para preenchimento do nome do curso e para indicar o preenchimento dos objetivos dos itens em questão. No último parágrafo dos textos não há reticências, ele é concluído com ponto final, sempre fazendo menção aos Regulamentos constantes nos Anexos dos Referenciais.

Os textos apresentados, além de serem previamente estruturados, trazem em sua redação todos os elementos apontados nos quadros iniciais dos itens, exceto os objetivos específicos referentes a cada item. Por isso, podemos dizer que os textos apresentados em cada item são textos praticamente fechados, completos, que dão pouca oportunidade de construção e produção textual por parte da comunidade escolar. Novamente encontramos ao invés de um espaço para construção crítica-reflexiva em relação ao currículo, um movimento que parece puramente burocrático, que acaba por repetir a tão famigerada padronização de registros, algo tão criticado pelos próprios Referenciais.

Os itens posteriores que se estendem do 9.5 ao 9.10 irão apresentar a estrutura das matrizes curriculares dos Cursos Técnicos³, apresentando a disposição da matriz curricular geral bem como das matrizes eletivas, optativas, de pré-requisitos, de equivalência e de componentes curriculares a distância. Essas estruturas de matriz servem tanto para os cursos na modalidade integrada quanto para os cursos na modalidade EJA, concomitante e subsequente.

A primeira estrutura de matriz, apresentada no item 9.5, é da matriz curricular geral. A estrutura prevê a organização dos cursos em semestres ou anos, com espaços reservados para preenchimento das disciplinas com suas respectivas cargas horárias semestrais, semanais e hora-relógio. A estrutura também prevê um espaço para contabilização do subtotal das cargas horárias das disciplinas de cada semestre ou ano e um espaço para contabilização do subtotal geral do curso.

As estruturas das matrizes de eletivas, optativas, de pré-requisitos, de equivalência e de componentes curriculares à distância seguem o mesmo padrão da estrutura da matriz curricular geral. Todas apresentam uma estrutura dividida em semestres ou anos com base na

³ Para visualizar a estrutura das matrizes apresentada nos Referenciais Curriculares do IF Sul, acessar o site: www.ifsul.edu.br/regulamentos-institucionais.

especificação de disciplinas e carga horária. Todos os itens apresentam diretamente o quadro ilustrativo referente à estrutura das matrizes, apenas a matriz de equivalência possui orientações específicas para sua construção.

O ponto mais importante a destacar após visualizar a proposta de estrutura das matrizes curriculares para os cursos técnicos é que, primeiramente, tais estruturas matriciais são pensadas para diferentes modalidades de cursos técnicos, como EJA, concomitante, subsequente e integrado. Essas modalidades são substancialmente diferentes, as modalidades concomitante e subsequente são pensadas para cursos que contemplam apenas disciplinas técnicas, já as modalidades Integrada e EJA devem contemplar as matérias das áreas propedêuticas e das áreas técnicas, com objetivo de formação integral dos alunos.

Dessa forma, os Cursos Técnicos em suas modalidades EJA e Integrado, requerem que os conteúdos das áreas propedêutica e específica sejam trabalhos de forma interdisciplinar, no sentido de reconstruir a *totalidade concreta* (RAMOS, 2012), o que pode requer uma estrutura curricular diferenciada. Conforme Ramos (2012), o Ensino Técnico integrado, ao contrário das abordagens empirista e mecanicista, toma a interdisciplinaridade como uma necessidade, opondo-se à fragmentação disciplinar. Segundo Ramos (2012):

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 + 1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. (RAMOS, 2012, p. 122-123)

Entretanto, apenas visualizar uma proposta de estrutura curricular nos Referenciais do IF Sul não nos fornece dados suficientes para afirmarmos ou não que os Currículos Técnicos Integrados seguem princípios interdisciplinares ou empiristas/mecanicistas. Para isso, será necessário, analisar o PPC do Curso de Agropecuária, como faremos nos próximos capítulos.

Os próximos itens, 9.11 e 9.11.1, vão tratar das disciplinas, ementas, conteúdos e bibliografia. O primeiro item traz algumas orientações gerais acerca do programa de disciplinas, que devem estar em conformidade com o perfil de egresso do curso; traz também orientações sobre as bibliografias indicando o número mínimo para bibliografia básica e complementar. O subitem 9.11.1, traz uma estrutura para a construção dos programas de disciplinas que devem ser elaborados para cada semestre. Abaixo podemos visualizar a estrutura dos itens:

Figura 12 - Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

9.11 Disciplinas, ementas, conteúdos e bibliografia

Apresentação dos programas das disciplinas, em conformidade com o perfil de egresso delimitado para o Curso, indicando ementa (Orientação Normativa nº 001/2010), conteúdos, bibliografia básica (3 títulos) e bibliografia complementar (5 títulos). Todos os programas de disciplina devem ser inseridos como anexos do PPC, em arquivos separados.

Fonte: Autora (2019).

Figura 13 - Ementa disciplinas: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

9.11.1 Primeiro período letivo

DISCIPLINA: [Nome oficial da disciplina]	
Vigência: a partir de [ano]/[semestre]	Período letivo: [conforme matriz]
Carga horária total: [número] h	Código: [ver sistema acadêmico]
Ementa: [conforme Orientação Normativa nº 001/2010 (disponível no sítio do IFSul no caminho Ensino/Modelos de documentos/Orientação Normativa nº001/2010-ementas)].	

Conteúdos

UNIDADE I – Título da unidade I

1.1 Título de subunidade de nível 1

1.1.1 Título de subunidade de nível 2

1.1.2 Título de subunidade de nível 2

1.2 Título da subunidade de nível 1

1.3 Título da subunidade de nível 1

UNIDADE II – Título da unidade I

2.1 Título de subunidade de nível 1

(...)

Bibliografia básica

[SOBRENOME, Nome. Título do livro. Edição. Cidade: Editora, Ano.]

Bibliografia complementar

[SOBRENOME, Nome. Título do livro. Edição. Cidade: Editora, Ano.]

Fonte: Autora (2019).

Após a visualização dos itens, podemos perceber que, embora possuam uma estrutura que objetiva orientar a construção dos programas de disciplinas por parte dos professores, eles não trazem uma prescrição de registros tão forte quanto às apresentadas nos itens anteriores. Nos outros itens sempre estavam presentes as lacunas, reticências e a presença dos textos previamente estruturados. Obviamente que, os itens anteriores possuíam outro teor em relação a sua estrutura, pois demandavam uma conceptualização dos termos presentes em cada item bem como dos objetivos a serem alcançados. Contudo, nos itens em questão a grande problemática são os conteúdos, o que ensinar, quais saberes são necessários aos alunos.

Conforme Vasconcellos (2011), uma das grandes questões da escola é *o que ensinar*, o que deve fazer parte do currículo, o que é necessário e relevante para os alunos. Segundo autor:

A definição dos conteúdos não deve ser entendida como tarefa de especialistas da área, de curriculistas, gestores das escolas, administradores do sistema de ensino ou editores de livros didáticos. É uma tarefa nuclear da atividade docente, devendo ter sua participação ativa, crítica e coletiva (VASCONCELLOS, 2011, p. 161).

Contudo, o autor explica que, a definição de conteúdos é um dos grandes desafios educacional e pedagógico, todavia não tem sido enfrentado pelas instituições de ensino. Os conteúdos presentes no currículo são, na maioria das vezes, parte de um espectro de definições a priori. O professor, ao se deparar com um determinado currículo, já encontra uma lista de conteúdos que devem ser desenvolvidos bem como toda a estrutura em que vão ser dados. Assim, “[...] os docentes são reduzidos à condição de agentes executores, não tem tempo para refletir e não podem escolher [...]” (VASCONCELLOS, 2011, p. 161).

Entretanto, após analisar os itens 9.11 e 9.11.1 podemos dizer que, diferentemente dos itens anteriores, a forma de estrutura desses parece dar maior liberdade para os professores construírem seus programas de disciplinas, isso porque em nenhum momento é dada uma orientação mais específica em relação aos conteúdos, ementas e bibliografias. Podemos dizer que, de certa forma, foi respeitada a autonomia do professor em relação à construção do seu programa de disciplina, autonomia essa que não foi levada em conta nos demais itens, uma vez que lhes foi apresentado e determinado o que, como, onde e para que fazer, não lhes deixando um espaço para reflexão e decisão. Contudo, só teremos certeza se esse espaço foi realmente conservado após analisarmos o PPC do Curso de Agropecuária.

O item 9.12, que fala acerca da flexibilização Curricular, segue o mesmo padrão dos itens anteriores. O quadro inicial do item indica que o texto deve ser construído com base na

apresentação da concepção de flexibilização Curricular e das modalidades adotadas pelo Curso. O texto apresentado logo após o quadro traz todos os elementos solicitados, ou seja, já apresenta de antemão a concepção de flexibilização Curricular bem como as modalidades a serem adotadas pelos Cursos, como podemos ver abaixo:

Figura 14 - Flexibilidade curricular: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

9.12 Flexibilidade curricular

Apresentação da concepção e das modalidades de flexibilização adotadas pelo Curso, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Texto orientador disponível no Capítulo III.

O Curso Técnico em _____ implementa o princípio da flexibilização preconizado na legislação regulatória da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, concebendo o currículo como uma trama de experiências formativas intra e extra-institucionais que compõem itinerários diversificados e particularizados de formação.

Nesta perspectiva, são previstas experiências de aprendizagem que transcendem os trajetos curriculares previstos na matriz curricular. A exemplo disso, estimula-se o envolvimento do estudante em (listar atividades complementares, disciplinas eletivas e/ou optativas, programas de extensão, organização por módulos com terminalidade específica, participação em eventos, atividades de iniciação à pesquisa, estágios não obrigatórios, tutorias acadêmicas, oferta de componentes curriculares na modalidade EaD, dentre outras atividades especificamente promovidas ou articuladas ao Curso), dentre outras experiências potencializadoras das habilidades científicas e da sensibilidade às questões sociais.

Por meio destas atividades, promove-se o permanente envolvimento dos discentes com as questões contemporâneas que anseiam pela problematização escolar, com vistas à qualificação da formação cultural e técnico-científica do estudante.

Para além dessas diversas estratégias de flexibilização, também a articulação permanente entre teoria e prática e entre diferentes campos do saber no âmbito das metodologias educacionais, constitui importante modalidade de flexibilização curricular, uma vez que incorpora ao programa curricular previamente delimitado a dimensão do inusitado, típica dos contextos científicos, culturais e profissionais em permanente mudança.

Fonte: Autora (2019).

Como podemos observar no quadro acima, o texto apresentado no item é um texto pronto. Diferente dos itens anteriores, esse não possui reticências e lacunas espalhadas ao longo do texto, exceto no primeiro parágrafo em que é colocada uma lacuna para o preenchimento do nome do Curso. Percebemos que o texto, logo no início, no primeiro e

segundo parágrafos, já apresenta o conceito de flexibilização curricular e as modalidades a serem adotadas pelos Cursos, destacando que o currículo é concebido como “[...] uma trama de experiências formativas intra e extra-institucionais que compõem itinerários diversificados e particularizados de formação [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 28). Logo abaixo, no segundo parágrafo, ressalta que “Nesta perspectiva, são previstas experiências de aprendizagem que transcendem os trajetos curriculares previstos na matriz curricular” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 28). Após a conceitualização, ainda no segundo parágrafo, o texto elenca as principais modalidades de flexibilização a serem adotadas pelos cursos.

Após analisarmos o item 9.12, nos parece ainda mais evidente que os Referenciais Curriculares, em sua construção, reforçam a prática da *padronização de registros*. É possível afirmarmos isso após a análise do item porque este parece ser, dentre todos, o que apresenta um texto completo, pronto. Diferentemente dos textos fornecidos nos demais itens, este não deixa espaço algum para a produção dos professores. Embora apresente-se como um *texto orientador*, na verdade, a forma como foi arquitetado, seu conteúdo, demonstra que seu fim não é orientar e, sim, normatizar, prescrever. O texto traz todos os elementos necessários à construção do item de maneira conclusa, dessa forma não pode ser considerado orientador, é um texto padrão, que tem a intenção de ser adotado tal como foi construído.

Contudo, Os Referenciais Curriculares, desde o início do documento, sempre enfatizaram que seu objetivo é apenas orientar as práticas educativas, que a comunidade escolar tem liberdade para construir os PPCs desde que sigam as orientações e legislação em vigor. Entretanto, a probabilidade de que o texto apresentado nesse item e nos demais sejam adotados na íntegra é muito grande. Isso porque, como já mencionado anteriormente, existe a falácia que a construção curricular é tarefa de especialistas, conforme comenta Vasconcellos (2011), ou seja, de gestores educacionais, pedagogos e etc.

Quando um Referencial Curricular é construído dessa forma, com a presença quase que na totalidade dos itens de textos pré-prontos ou mesmo prontos, além de não passar um sentimento de confiança e credibilidade para com a comunidade escolar, reforça a ideia de que a tarefa de construir currículos é mesmo de especialistas, “[...] os docentes são reduzidos à condição de agentes executores, não tem tempo para refletir e não podem escolher. E depois são vistos ainda como resistentes ...[...]” (VASCONCELLOS, 2011, p. 161). Talvez o recado que os Referenciais Curriculares estejam passando aos professores, devido à forma como

articularam o documento, é de que alguém precisa pensar por eles, construir por eles, escrever por eles.

Entretanto, nossa intenção não é negar a importância dos Referenciais Curriculares. Conforme afirma Vasconcellos (2001), os dispositivos pedagógicos e curriculares são importantes para as práticas educativas, mas para que se concretizem é fundamental a mediação “[...] do sujeito, do coletivo de educadores e do coletivo escolar e institucional como um todo [...]” (VASCONCELLOS, 2011, p. 43). O autor explica que é ingenuidade pensar que os dispositivos pedagógicos por si só são capazes de sustentar um currículo ou mesmo realizar as mudanças necessárias, salientando que “[...] quando a ação que se está executando é *postiza*, veio de fora através de indução ou constrangimento, há dificuldade em articular a prática não elaborada pelo próprio sujeito e a totalidade do processo, exatamente por falta desta visão de conjunto [...]” (VASCONCELLOS, 2011, p. 151 *grifo do autor*).

Assim, Vasconcellos (2011) explica que há um processo/estado de alienação dos Currículos. Isso, porque, a prática educativa deve ser primeiramente concebida pelos educadores para depois colocada em prática, contudo, o que tem acontecido é que tal prática tem sido “[...] concebida por alguns para ser executada por outros (alienação imposta): já se dá direto o plano de ação, desconsiderando as outras dimensões da atividade humana (sensibilidade, motivo, projeção de finalidades e análise da realidade)” (VASCONCELLOS, 2011, p. 203). Para que ocorra uma transformação dessa ordem é necessária uma mudança da cultura institucional, rompendo com o que Vasconcellos (2011) chama de fetichismo, ou seja, com a metafísica curricular, com a crença de que o currículo já está pronto, definido, recolocando educadores e educandos como produtores curriculares.

Os itens 9.13, 9.14 e 9.15 tratam, respectivamente, da Política de Formação Integral do Estudante, da Política de Apoio ao Estudante e das Formas de implementação das políticas de ensino, pesquisa e extensão. Neles encontramos somente informações e orientações gerais em relação à sua construção. No primeiro item temos apenas o quadro inicial, indicando que esse deve estar especificando a forma como o curso implementa na sua organização curricular temas como meio ambiente, inclusão social, integração com o mundo do trabalho etc. O segundo item, semelhante ao anterior, traz um quadro inicial orientando que devem ser descritas as principais políticas de apoio ao desenvolvimento do estudante, abaixo o item elenca tais políticas deixando um espaço para indicação das iniciativas adotadas pelo Curso. O terceiro e último item traz, da mesma maneira que o primeiro, apenas um quadro inicial com orientações gerais, indicando que devem ser descritas as estratégias assumidas pelo curso para a implementação das políticas de ensino, pesquisa e extensão.

Os itens anteriormente apresentados parecem ser, até o momento, os que assumiram um verdadeiro caráter de orientação. Todos apresentaram apenas um quadro inicial que forneceu orientações gerais para sua construção. Talvez, o segundo item, tenha sido o que apresentou mais especificações, uma vez que elencou todas as políticas de apoio ao desenvolvimento do estudante. Assim, foi possível perceber a partir da análise dos itens que nenhum deles apresentou textos prontos ou pré-prontos como nos anteriormente analisados. Possivelmente o teor dos assuntos trazidos nos itens levou a uma maior flexibilidade em relação à normatização, uma vez que tratavam sobre políticas de formação integral e assistência ao estudante, temas que, no entendimento dos Referenciais, podem estar mais à margem das discussões curriculares recebendo, dessa forma, apenas uma orientação para o seu desenvolvimento.

Os próximos itens constituem a terceira parte da análise do documento, organizada a partir do sumário da seguinte forma:

Figura 15 - Sumário: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

10. Critérios para validação de conhecimentos e experiências profissionais anteriores
11. Princípios e procedimentos de avaliação
11.1. Avaliação da aprendizagem dos estudantes
11.2. Procedimentos de avaliação do Projeto Pedagógico do Curso
12. Funcionamento das instâncias de deliberação e discussão

Fonte: Autora (2019).

No item dez (10), que trata dos critérios para validação de conhecimentos, são apresentadas as leis e resoluções que normatizam tal validação, especificando as regras que regem tal processo. O texto deste item segue o padrão da grande maioria, ou seja, é apresentado um texto pronto. Contudo, tal item pode justificar a presença de uma prescrição rígida uma vez que a validação de conhecimentos anteriores é um processo único, um procedimento padrão que deve ser seguido por todo o Instituto. Assim, o que podemos perceber é que o item foi construído como um manual, um passo a passo que descreve todo o processo de validação de conhecimentos no IFSul.

O item 11, por sua vez, é dividido em dois subitens, 11.1 e 11.2. O primeiro subitem irá abordar a questão da avaliação no âmbito do Instituto Federal, com a intenção de elucidar qual é a política de avaliação adotada pela instituição. O item, assim como o anterior, traz um

texto previamente estruturado que fala das principais concepções de avaliação adotadas pelo IFSul. O texto traz todas as informações relativas à política de avaliação da instituição, o único espaço deixado para a intervenção e contribuição dos professores acontece no quarto parágrafo, como vemos abaixo:

Figura 16 - Avaliação: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

No âmbito do Curso Técnico em _____, a avaliação do desempenho será feita de maneira formal, com a utilização de diversos instrumentos de avaliação, privilegiando atividades como (listar as principais formas de avaliação desenvolvidas no Curso, tais como trabalhos, desenvolvimento de projetos, participação nos fóruns de discussão, provas e por outras atividades propostas de acordo com a especificidade de cada disciplina).

Fonte: Autora (2019).

Como podemos perceber no trecho acima, o espaço deixado para contribuição dos professores diz respeito apenas às atividades desenvolvidas no curso, ou seja, a tarefa desses é tão somente listá-las, como bem aponta a orientação entre parênteses presente no parágrafo. O item, portanto, assim como os demais, apresenta uma prescrição, normatização rígida em relação aos procedimentos avaliativos, não dando espaço para reflexão e construção autônoma dos professores em relação ao tema. Embora o objetivo do item tenha sido apresentar a política de avaliação do Instituto como um todo, buscando indicar também as atividades em específico de cada curso, é desnecessária a apresentação de um texto pronto, visto que cada grupo de professores pode construir seu próprio texto sem com isso entrar em dissonância com o que prevê a norma institucional.

O segundo subitem, 11.2, trata dos procedimentos de avaliação do projeto pedagógico do curso. Nesse item são descritas as instâncias e modalidades de avaliação das propostas dos PPCs. O item traz, à semelhança dos anteriores, um texto previamente estruturado com lacuna para preenchimento do nome do curso. O espaço deixado para contribuição dos professores existe apenas no 3º parágrafo, como vemos abaixo:

Figura 17 - Avaliação do Projeto Pedagógico do curso: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

Para fins de subsidiar a prática autoavaliativa capitaneada pelo Colegiado ou pela Coordenadoria, o Curso Técnico em _____ levanta dados sobre a realidade curricular por meio de (...)

Fonte: Autora (2019).

No trecho acima temos a presença de uma lacuna, para preenchimento do nome do curso e a presença de reticências ao final do parágrafo, indicando que naquele espaço os professores devem listar quais procedimentos são adotados pelo curso para a obtenção de dados relativos à realidade curricular. Esse item segue o mesmo padrão do anterior, 11.1, pois traz um texto previamente estruturado dando pouca oportunidade para a contribuição e intervenção dos professores, atribuindo a esses somente a tarefa de listar procedimentos e atividades.

O último item desta segunda parte, item doze (12), irá tratar do funcionamento das instâncias de deliberação e discussão. A intenção é apresentar as diferentes instâncias responsáveis pela discussão e deliberação de temas relevantes para a consolidação de políticas institucionais e curriculares. O que podemos perceber é que o item traz uma breve orientação logo no início e, após, elenca os principais fóruns encarregados pela consolidação e/ou redimensionamento dos princípios e ações curriculares previstas no Projeto Pedagógico do Curso. Ao final é deixado um espaço para que os professores descrevam os procedimentos de escolha e forma de atuação de alguns fóruns, como vemos abaixo:

Figura 18 - Instâncias de deliberação e discussão: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

(Descrição dos procedimentos de escolha e forma de atuação da Coordenação de Curso, do Colegiado de Curso e NDE, com base nos termos da OD do IFSul).

(...)

Fonte: Autora (2019).

Como podemos ver no trecho acima, o espaço deixado para atuação dos professores na construção do item se resume novamente a descrição de procedimentos, assim como no item anterior. Em ambos percebemos com clareza a posição destinada aos professores de meros “agentes executores” (VASCONCELLOS, 2011). Esse caráter atribuído aos professores é evidente não somente nesses dois últimos itens como na maioria dos apresentados nos Referenciais, é possível notar que o espaço designado aos professores é sempre o de preencher lacunas e /ou descrever atividade e procedimentos.

Os próximos itens constituem a quarta e última parte da análise do documento, organizada a partir do sumário da seguinte forma:

Figura 19 - Sumário: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul (2017).

13. Pessoal docente e técnico-administrativo
13.1. Pessoal docente e supervisão pedagógica
13.2. Pessoal técnico-administrativo
14. Infraestrutura
14.1. Instalações e equipamentos oferecidos aos docentes e estudantes
14.2. Infraestrutura de acessibilidade
14.3. Infraestrutura de laboratórios específicos à área do curso

Fonte: Autora (2019).

Esta última parte dos Referenciais é destinada a descrição de todo o pessoal docente e técnico administrativo do Câmpus bem como da infraestrutura⁴. Por isso, ao longo dos itens foram criadas tabelas, como do caso dos professores e técnicos administrativos, para detalhamento da titulação, regime de trabalho e etc. Já para a parte de infraestrutura foi criada uma tabela específica para a descrição das instalações e equipamentos oferecidos aos docentes e estudantes, onde se pede a identificação do local e área por metro quadrado. Os dois últimos itens, relativos à acessibilidade e laboratórios do curso não foi construída nenhuma tabela para preenchimento.

Ao analisarmos essa última parte dos Referenciais, percebemos que sua intenção é meramente descritiva, pois o objetivo é descrever e listar o corpo de servidores do Câmpus bem como as instalações, equipamento e laboratórios. Por isso, foram dadas ao longo do item rápidas orientações para sua construção, remetendo quando necessário ao Catálogo nacional de cursos e, como apoio, o fornecimento de algumas estruturas de tabela. Essa parte final dos Referenciais é a única em que os professores podem construir em sua totalidade, de forma autônoma. Entretanto, o espaço dado aos professores para atuação não difere dos já fornecidos em itens anteriores, percebemos que tanto nestes quanto nos demais itens já analisados a função dos professores, ou, a parte que lhes cabe na construção do documento é tão somente de descrever e elencar atividades.

6.2.3 Os objetivos e concepções dos Referenciais e a estrutura dos PPCs:

Após analisarmos a parte inicial dos Referenciais, em que foram apresentados os objetivos de sua construção bem como algumas concepções acerca de currículo e

⁴ Para visualizar a estrutura dos itens treze (13) e quatorze (14) dos Referenciais Curriculares do IFSul, acessar o site: <http://www.ifsul.edu.br/regulamentos-institucionais>.

planejamento e, após analisar a forma como a estrutura dos PPCs foi elaborada, cabem algumas considerações. Assim, a intenção dessa última parte é fazer uma reflexão em relação à análise realizada, buscando estabelecer uma breve comparação entre a estrutura apresentada para a construção dos PPCs e os objetivos e concepções indicados no início dos Referenciais.

Ao finalizarmos a análise da estrutura elaborada para a construção dos PPCs dos Cursos Técnicos do IFSul, algumas questões nos pareceram evidentes. Primeiramente, podemos citar o caráter das instruções contidas na estrutura dos PPCs, que assumem uma postura prescritiva rígida uma vez que apresenta textos prontos ou previamente estruturados que coíbem e, por vezes, anulam a atuação dos professores na construção dos PPCs.

Outra questão a ser destacada são os espaços reservados na estrutura do documento para participação efetiva dos professores, ou seja, os espaços em que é possível que realizem uma escrita verdadeiramente autônoma. Como foi possível perceber, esses espaços, em sua grande maioria, foram destinados à descrição e/ou listagem de atividades e procedimentos, já as noções, concepções e ideias relacionadas ao currículo foram trazidas a priori, sem contar com a participação dos professores.

Dessa forma, percebemos que os Referenciais ao elaborarem uma estrutura para a construção do PPCs dos cursos Técnicos, acabaram se afastando das concepções apresentadas no início do documento. A intenção ao construir os Referenciais era, de acordo com o próprio texto, a instrumentalização pedagógica com vista à reflexão curricular e problematização das práticas educativas, no intuito de transcender a mera padronização de registros. Contudo, ao longo da análise da estrutura dos PPCs, o que vimos foi uma forte padronização que engessava a participação dos professores na construção do documento. Dessa forma, o objetivo de realizar a reflexão curricular e problematização das práticas educativas pode não ocorrer, uma vez que a estrutura do PPC não permite tal processo.

Na sequência, o documento também apresentou suas concepções em relação a currículo, planejamento e projeto pedagógico. Em relação ao currículo, cabe retomarmos aqui a noção defendida nos Referenciais:

[...] instrumento de compreensão crítica da realidade e como uma prática que contempla a indissociabilidade entre saber e fazer. [...] nela interferem comportamentos políticos, administrativos, econômicos, didáticos, que encobrem crenças e valores, colocando em conflito diferentes interesses. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p. 21).

Após a análise foi possível perceber que a estrutura apresentada para os PPCs não corroborou a concepção de currículo indicada nos Referenciais. A estrutura fortemente padronizada dos PPCs não dá espaço para uma compreensão crítica da realidade tão pouco permite a indissociabilidade entre saber e fazer, visto que o que percebemos é o que já citamos durante a análise, que a prática educativa tem sido pensada por uns e executada por outros (VASCONCELLOS, 2011).

Em relação ao currículo, o documento também afirma que esse deve ser concebido como um espaço de disputas, de negociação de sentidos, salientando que a estrutura de PPCs apresentada nos Referenciais é “[...] uma provocação ao debate, um convite ao engajamento e ao protagonismo dos agentes educativos [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 6). Contudo, o que a análise nos mostrou é que a estrutura dos PPCs, com a massiva presença de textos prontos ao longo do documento, não induz ao debate e, também, não estimula o engajamento e protagonismo dos educadores. Pelo contrário, o que constatamos na análise foi uma indução à repetição acrítica de registros institucionais.

Os Referenciais também apresentam, atrelada à concepção de currículo, a de planejamento. O planejamento é entendido como “[...] o movimento reflexivo, participativo e intencional que tem como objetivo a transformação, a qualificação das práticas educativas [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 6). Nessa perspectiva, o documento explica que o planejamento está intimamente ligado às noções de intencionalidade, prospecção, mudança e engajamento, salientando que a intencionalidade pedagógica é marca indelével do planejamento educativo. Sobre engajamento, o documento destaca ainda que:

Engajar-se pedagogicamente significa superar as posturas servis ou paternalistas típicas das estruturas escolares autocráticas, baseadas na condução acrítica dos processos de planejamento. Planejamento participativo pressupõe, portanto, aposta no protagonismo de todos os sujeitos envolvidos, ainda que exercido em diferentes esferas de discussão, reflexão e decisão (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 7).

Como podemos perceber, as concepções de planejamento apresentadas nos Referenciais em nada se refletem na estrutura de PPCs adotada. A forma como a estrutura do documento foi organizada em nada possibilita a franca discussão, à troca de ideias e o engajamento por parte daqueles que constroem a proposta. Assim, a intencionalidade enquanto marca inexorável do planejamento, do processo de construção curricular, torna-se

turva ou até mesmo dispensável quando os professores se deparam com ideias já posta, com reflexões alheias, que não partiram do coletivo de professores. Nesse cenário, o engajamento pedagógico é inviável e o que encontramos é justamente a tão criticada estrutura autocrática que reafirma posturas servis e/ou paternalistas.

O processo de gestão democrática, tão almejado nos Referenciais, também é afetado, não encontrando terreno adequado para seu desenvolvimento. Conforme o documento a intenção com a criação dos Referenciais também era de constituir-se “em uma estratégia de gestão democrática, com nítido intento reflexivo, ratificando, portanto, sua vocação institucional e estabelecendo um contraponto à tradição normativa e reprodutivista, não raras vezes verificável nos processos de gestão do ensino” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 8). Contudo, o que notamos na estrutura dos PPCs é justamente um movimento de repetição ou uma intenção de que esse movimento ocorra, ou seja, que os textos apresentados sejam repetidos nos PPCs dos cursos de forma automática, uma nítida intenção de padronização.

A concepção de projeto pedagógico é a última a apresentada nos Referenciais. O documento enfatiza o caráter mobilizador e transformador do Projeto Pedagógico, definindo-o segundo Vasconcellos (2009) como:

Sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. [...] É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. (VASCONCELLOS, 2009 *apud* INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 17-18).

Nessa perspectiva os Referenciais explicam que o Projeto Pedagógico em uma instituição visa o planejamento participativo, servindo para o fortalecimento da identidade pedagógica. Dessa forma, sua finalidade é a mobilização coletiva no intuito de realizar um envolvimento reflexivo da comunidade educativa, uma soma de esforços para definição de sua proposta formativa. Tal caráter de projeto propõe um envolvimento verdadeiro, autônomo, que exige riscos reais em um processo de fazer e refazer, errar e acertar, escrever e reescrever. Essa noção de projeto requer que os sujeitos se exponham, mostrem suas ideias, desejos, sonhos, imprimindo sua identidade em cada página. Para isso, contudo, é necessário liberdade para pensar, para refletir, para discutir, para tomar decisões coletivas. Esse é um conceito de projeto que pouco se adéqua ao apresentado nos Referenciais, projetar nesses

moldes requer o não estabelecimento de fronteiras, não sendo possível atender seus requisitos em um confinamento de textos prontos.

Assim, ao chegarmos ao final desta análise dos Referenciais necessitamos trazer a baila o questionamento realizado por Arroyo (2013, p. 34) em relação à atuação dos professores nas construções curriculares, que indaga: “Há lugar para nossas autorias no território dos currículos de formação e de educação básica?”. Segundo Arroyo (2013), o currículo é um dos territórios de lutas, de disputas por reconhecimento e autoria no qual os professores tem se lançado, um terreno de tensões em que os avanços da autonomia e criatividade docente se confrontam com os controles e cobranças que limitam a conquista da autoria profissional.

Conforme Arroyo (2013), os professores vêm conquistando seus espaços, garantindo direitos à autoria e criatividade. As últimas décadas demonstram que os professores tem avançado em sua luta pela autonomia através do crescimento do movimento docente. Todavia, o autor explica que a autonomia e autoria conquistadas pelos professores têm se chocado com o rígido ornamento curricular. De acordo com o autor:

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestão como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa (ARROYO, 2013, p. 34-35).

A relação de tensão estabelecida entre docentes e os ornamentos curriculares gera, segundo Arroyo (2013), o surgimento de duas tendências. Por um lado, percebemos a conquista da autonomia pelos professores, eles têm sido mais autores e senhores do seu trabalho individual. Mas, por outro, ainda persistem as diretrizes, normas e ornamentos curriculares sempre fiéis a sua tradicional rigidez. “O desencontro dessas tendências leva a tensões entre maiores controles de um lado, e maior consciência do direito a autoria docente, de outro” (ARROYO, 2013, p. 35).

Todavia, Arroyo (2013) destaca que o controle em relação aos profissionais da educação não é algo novo, mas uma marca que carregamos ao longo da história do nosso sistema de educação-instrução-ensino. O nosso sistema de educação é um dos mais reguladores e normatizador, alcançando o auge do seu controle durante o período de regime autoritário vivido no país. A retomada da democracia promoveu avanços nesse sentido, os professores conquistaram maior independência, todavia, o autor explica que a experiência

democrática das últimas décadas não foi suficiente para superar os modelos de controle do passado.

Assim, tendo em vista os fortes controles exercidos ainda pelos ornamentos curriculares, a intenção dos próximos capítulos é de analisar o PPC do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé. A finalidade será perceber como ele foi construído pelos professores, ou seja, como esses interpretaram e dialogaram com as diretrizes curriculares oficiais para o Ensino Técnico Integrado e com as normativas institucionais existentes no período de 2010 a 2017. Nosso objetivo é tentar compreender a influência e impacto de tais normativas na construção do PPC do curso.

6.3 Análise do PPC do curso técnico integrado em Agropecuária do IFSul-rio-grandense - Câmpus Bagé.

Esta parte da análise tem por objetivo olhar para o PPC do curso técnico integrado em Agropecuária e suas atualizações, buscando refletir acerca de sua construção curricular, foco deste trabalho. Assim, não analisaremos todos os itens presentes nas versões do PPC, mas, somente, os mais diretamente relacionados às questões curriculares. A intenção com a análise será perceber como as questões curriculares vem sendo construídas no PPC tendo em vista suas versões desde o início do funcionamento do curso no Câmpus Bagé.

Como já dito no final do capítulo anterior, nossa análise se pautará tendo em vista os documentos institucionais que regem o currículo na instituição, ou seja, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), os Referenciais do IFSul e, também, a legislação e bibliografia vigente relacionadas ao Ensino Técnico Integrado. O objetivo será perceber como os professores construíram a proposta curricular do curso tendo em vista as normativas institucionais e o arcabouço legislativo e teórico relacionado a essa modalidade curricular.

6.3.1 O PPC do curso técnico em Agropecuária: primeira versão

A primeira versão do PPC do curso técnico em Agropecuária foi aprovada através da Resolução 0021/2010 que entrou em vigor a partir do 1º semestre de 2011⁵. A regra apresentada no documento é que esse vigore durante quatro anos e, após esse período seja

⁵ Para visualizar a primeira versão do PPC do curso técnico integrado em Agropecuária do IFSul, Câmpus Bagé, acessar o link: intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/3.

finalizada sua avaliação, devendo o projeto ser ratificado e/ou remodelado de acordo com o entendimento da comunidade escolar.

Na época da construção desta primeira versão do PPC, que data de 2010, o único documento que continha orientações em relação às práticas curriculares no IFSul era o Projeto Pedagógico Institucional, que falava em âmbito geral acerca das concepções do ensino técnico integrado. Os Referenciais Curriculares só seriam criados no ano 2016. Assim, a base para a realização de nossa análise será o PPI e a legislação e bibliografia vigentes na época em relação ao ensino técnico integrado.

Nesta primeira versão do PPC foram apresentados apenas o primeiro e segundo semestres letivos do curso de Agropecuária. Na época o curso possuía a seguinte configuração: regime de curso semestral; regime de matrícula seriado; turno de oferta diurno; número de vagas 40; duração do curso de oito semestres; carga horária de disciplinas obrigatória de 3200h; estágio curricular de 320; carga horária total de 3520h.

Passemos agora a realizar as análises dos itens do PPC. Como já dito anteriormente, o foco de nossa análise será as questões curriculares presentes no PPC do curso. Assim, os itens que analisaremos serão: o item três (03), que apresenta a justificativa e os objetivos do curso; o item nove (09) e seus subtítulos, que tratam da organização curricular.

O primeiro item, o item três (03), apresenta a justificativa e os objetivos do curso. Todavia, no interior do item, antes da justificativa há uma parte destinada à apresentação. Nesta parte percebemos que foram trazidas questões ligadas também a justificativa do curso, como vemos abaixo:

Figura 20 - Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010).

A metade sul tem como traço histórico-econômico fundamental a estrutura fundiária marcada pela concentração da posse da terra, fazendo com que a sociedade local seja caracterizada pela concentração de renda, pelos centros urbanos esparsos e pela sua reduzida densidade populacional. Essa região tem sua matriz econômica baseada na produção agropecuária, em sua maioria extensiva e com baixo uso de tecnologia, devendo sua sustentabilidade ao bioma pampa que forma a paisagem característica de praticamente toda a região. Nas cidades, o comércio e as atividades de serviço são preponderantes.

Fonte: Autora (2019).

O trecho apresentado acima é o segundo parágrafo da primeira parte do item três (03) relativa à apresentação. Como podemos perceber, o assunto trazido no parágrafo aborda aspectos socioambientais e econômicos da região que justificam a proposição do curso de

Agropecuária no Câmpus Bagé. Mais adiante, ainda na parte da apresentação, também são trazidos dados gerais do município de Bagé e algumas tabelas demonstrando a população e a distribuição de empregos e o número de matrículas escolares na região.

Como é possível perceber, esta primeira parte do item três (03), intitulada apresentação, não se preocupou em trazer características gerais do curso bem como suas características curriculares, mas optou de imediato por realizar uma contextualização dos aspectos regionais no qual o Câmpus se insere e que justificam a proposição do curso de Agropecuária na região. Dessa forma, esta parte do item realizou uma introdução aos aspectos relativos à justificativa do curso.

Logo após a apresentação foi trazida, então, a justificativa. Essa segunda parte do item apresentou com maior clareza e profundidade os aspectos regionais e socioambientais que embasam a construção de um curso de Agropecuária na cidade de Bagé, como podemos ver abaixo:

Figura 21 - Justificativa: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2010).

A decadência e estagnação econômica da metade sul, mais especificamente da região de Bagé, relacionadas aos aspectos históricos de sua formação e, mais recentemente, aos impactos da abertura comercial, principalmente com a formação do MERCOSUL, quando os produtos da região passaram a competir com os produtos do Uruguai e da Argentina, sugerem que a intervenção pública deve ser direcionada para todos os setores que compõem a vida econômica e social da região.

Conclui-se pelo exposto, que um dos profissionais mais capacitados e necessários como agente de transformação é o Técnico em Agropecuária, formado e comprometido com as especificidades da região da campanha gaúcha. Esta carência da região pode ser observada na ATA da consulta popular realizada no dia 11 de setembro de 2007, na Câmara de Vereadores de Bagé, no documento elaborado pela Associação e Sindicato Rural de Bagé datado de 06 de agosto de 2007, nas entrevistas realizadas pela comissão responsável pela implantação da unidade na cidade de Bagé com os pesquisadores da EMBRAPA – Pecuária Sul, com os extensionistas do Escritório Municipal da EMATER, com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Bagé, Candiota, Hulha Negra e Aceguá; soma-se mais o fato de um grande número de jovens da região estudarem em escolas agrotécnicas em Pelotas, distante cerca de 200 km, no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, escola agrotécnica vinculada a UFPel; em Alegrete, distante cerca de 300 km, na Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e em São Vicente do Sul, distante cerca de 415 km, no Centro Federal e Educação Tecnológica de São Vicente do Sul.

Fonte: Autora (2019).

No trecho podemos perceber que é enfatizada a questão da estagnação econômica da região de Bagé, ligando tal fato a formação do Mercosul. Logo após é falado sobre o técnico

em agropecuária como o profissional capacitado e necessário para mudar a realidade da região. Ainda como forma de consubstanciar a justificativa também é levantada a questão da escassez desse tipo de força de trabalho na região, o que força os alunos a procurarem formação nesta área fora da cidade.

Após analisar a justificativa, percebermos que essa foi bem fundamentada, buscando trazer os dados contextuais da região e do município de Bagé de forma abrangente. Assim, buscou-se justificar a proposição do curso de Agropecuária na cidade devido ao fato de fortalecer os arranjos produtivos da região. Esse é um dos pontos centrais da política de formação dos institutos federais. Segundo Pacheco (2011), a oferta educacional dos IFs deve estar sempre alinhada com o desenvolvimento da região em seu sentido econômico, ambiental, social e cultural, atendendo as demandas da região no intuito de gerar melhoria na qualidade de vida.

O PPI da instituição também traz em seu texto a importância da manutenção dos arranjos produtivos locais, enfatizando o objetivo do IFSul em atender essas demandas. Para destacar a importância e consolidação de tais arranjos o PPI aponta a lei 11.892 de 2008, que direciona os IFs a “[...] orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” (BRASIL, 2008 *apud* INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 15).

Dessa forma, ao analisar a justificativa construída no PPC do curso de agropecuária, percebemos que foi estabelecido um diálogo com aquilo que aponta a legislação oficial para o ensino técnico integrado e também com o que orienta o PPI da instituição. Isso demonstra que os professores tem conhecimento em relação as características, função e direcionamento dos cursos promovidos pelo IFSul.

A última parte do item três (03) indica os objetivos gerais do curso através de um pequeno texto, como vemos abaixo:

Figura 22 - Objetivos do curso: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Campus Bagé (2010).

Objetivos

Formar profissionais técnicos de nível médio legalmente habilitados a desempenhar atividades de produção animal, vegetal, e agroindustrial, estruturadas e aplicadas de forma sistemática para atender as necessidades de organização e produção dos diversos segmentos das atividades agro-silvo-pastoris, visando à qualidade e a sustentabilidade ambiental, social e econômica.

Fonte: Autora (2019)

Como é possível perceber, os objetivos do curso são trazidos de forma bastante enxuta e com foco na questão do desenvolvimento da formação técnica. Ao analisar o item notamos que, embora o viés da formação profissional tenha sido exposto com clareza em nenhum momento é demonstrado o caráter geral da formação, que também é uma formação para a cidadania.

Segundo Brasil (2007), o grande objetivo do ensino técnico integrado é consolidar uma formação sob uma base unitária de formação geral, que não trate de maneira distinta os aspectos da área geral e técnica, mas forme um profissional e ser humano em seu sentido completo, Conforme o PPI, a função social dos Institutos Federal é:

[...] desenvolver o senso ético e motivar a sensibilidade através da cultura, para que seus estudantes, como cidadãos críticos e solidários, capazes de usar do conhecimento, do potencial da ciência e do método científico, comprometam-se politicamente com um projeto de sociedade mais justa (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p. 14),

Nesse sentido, percebemos que houve uma boa caracterização do profissional de Agropecuária em seu aspecto técnico na apresentação dos objetivos do curso. Todavia, embora seja citado nos objetivos a questão da qualidade e sustentabilidade ambiental, social e econômica, não houve uma preocupação em descrever quais características humanas, sociais, culturais e políticas se quer desenvolver nos estudantes, qual conduta e postura ética se quer que esses profissionais adotem no exercício de suas funções. Esses são aspectos da formação geral que impactam diretamente na formação técnica que é o diferencial da proposta do ensino técnico integrado (BRASIL, 2007).

Passemos agora a analisar o item nove (09) que trata da organização curricular. O item nove contém dez subitens. O primeiro subitem (9.1) tem como título *Competências Profissionais*, trazendo uma lista das principais competências a serem desenvolvidas pelo técnico em Agropecuária, como vemos abaixo:

Figura 23 - Organização curricular: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010).

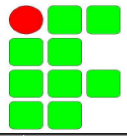
<p>9 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</p> <p>9.1 - COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS</p> <p>O curso formará profissionais com as seguintes competências profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as características econômicas, sociais e ambientais identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas; • Planejar, organizar e monitorar: <ul style="list-style-type: none"> ○ A exploração e manejo do solo de acordo com suas características ○ As alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; ○ A propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação ○ A obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais; ○ Os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; ○ A produção de mudas e sementes; • Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre o solo e planta, planejando ações referentes aos tratos das culturas • Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas; • Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita;
--

Fonte: Autora (2019).

Como podemos perceber, novamente são descritas as competências do profissional de Agropecuária sem mencionar os aspectos da formação geral, humana do profissional. Todas as competências elencadas estão associadas aos aspectos técnicos da formação. Assim, há um indício já nesta primeira parte do PPC de que ainda não há uma compreensão a respeito do trabalho enquanto princípio educativo, característica da formação técnica integrada apontada no PPI do curso. Conforme o PPI, utilizar o trabalho como princípio educativo é “[...] fazer com que as atividades que permitem ao ser humano manter-se e desenvolver-se como indivíduo e como membro de uma coletividade sejam as norteadoras de sua formação educacional” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p. 10) .

O próximo subitem, o 9.2, é intitulado de *Matriz curricular*, trazendo uma tabela que especifica as disciplinas ministradas em cada semestre, o código dessas, a hora aula semanal, a hora aula semestral e a hora relógio, como vemos abaixo:

Figura 24 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2010).

9.2 - MATRIZ CURRICULAR						
MEC/SETEC INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE				A PARTIR DE:		
				OUTUBRO/2010		
HABILITAÇÃO						
DE AGROPECUÁRIA						
MATRIZ DE COMPONENTES CURRICULARES				CAMPUS: BAGÉ		
SEMESTRE	CÓDIGO	DISCIPLINAS	HORA AULA SEMANAL	HORA AULA SEMESTRAL	HORA RELÓGIO	
PRIMEIRO		Artes	2	40	30	
		Aritmética e Álgebra	2	40	30	
		Filosofia	2	40	30	
		Física	3	40	30	
		Geografia	3	60	45	
		Geometria	2	40	30	
		História	3	60	45	
		Informática	2	40	30	
		Língua Inglesa	2	40	30	
		Língua Portuguesa	3	60	45	
		Literatura	2	40	30	
		Metodologia Científica	2	40	30	
		Orientação Educacional	2	40	30	
		SUBTOTAL		30	600	450
	SEGUNDO		Artes	2	40	30
			Aritmética e Álgebra	2	40	30
			Física	3	60	30
		Geografia	3	60	30	
		Geometria	2	40	45	
		História	3	60	30	
		Informática para Agropecuária	2	40	45	
		Introdução a Tecnologia Agropecuária	2	40	30	
		Língua Inglesa	2	40	30	
		Língua Portuguesa	3	60	30	
		Literatura	2	40	30	
		Química	2	40	30	
		Sociologia	2	40	30	
		SUBTOTAL		30	600	450
TOTAL						

Fonte: Autora (2019).

Como podemos ver, a matriz curricular do curso de Agropecuária traz nesta versão do PPC apenas as disciplinas do primeiro e segundo semestres. A forma como as disciplinas foram estruturadas e organizadas nos semestres letivos não dá evidências de um trabalho interdisciplinar, conforme orienta o PPI da instituição e os documentos oficiais para o ensino técnico integrado. No primeiro semestre letivo notamos que não há disciplinas da área técnica, o que demonstra uma dissociação entre a formação técnica e geral, uma fragmentação do saberes, prática que vai de encontro às concepções do currículo integrado e com a missão dos IFs.

Conforme Pacheco (2011), os Institutos Federais são uma instituição de educação. Todavia, “[...] a palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica,

pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria” (PACHECO, 2011, p. 57). Dessa forma, é imprescindível em seus currículos a articulação e diálogo constantes entre os saberes da formação profissional e geral.

Após o item 9.2, os seguintes itens foram apresentados: 9.3, referente à *Matriz de pré-requisitos*, informando que não há esse tipo de matriz no curso; 9.4, referente à *Matriz de disciplinas equivalentes*, informando que não há essa matriz; 9.5, referente ao *Estágio curricular*, informando que este deve corresponder a 10% da carga horária do curso; 9.6, que trata das *Atividades Complementares*, informando que não são previstas atividades complementares no curso e, por último o item 9.7, relativo ao *trabalho de conclusão de curso*, informando que não há previsão para realização de trabalho final.

Na sequência, a partir do item 9.8, o PPC do curso apresenta as ementas, conteúdos e bibliografia das disciplinas, como vemos no exemplo abaixo:

Figura 25 - Ementa da disciplina de Língua Portuguesa: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010).

9.8.1 - PRIMEIRO PERÍODO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA	
VIGÊNCIA: a partir do 2º/2010	PERÍODO
LETIVO: 1º	
CARGA HORÁRIA TOTAL: 45 horas	CÓDIGO:
EMENTA Leitura e compreensão de textos informativos, persuasivos, literários e técnico-científicos. Produção de textos narrativos, descritivos, dissertativos e técnico-científicos.	
Unidade 1. Leitura, compreensão e produção de textos	
1.1. As diferentes gramáticas.	
1.2. Língua culta e língua coloquial.	
1.3. Adequação e inadequação linguística.	
1.4. Noções de variação linguística.	
1.5. Sentido denotativo e sentido conotativo.	
1.6. Fonologia.	
1.7. Acentuação gráfica.	
1.8. Estrutura e formação das palavras.	
1.9. Informações implícitas.	
Bibliografia:	
BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico - o que é e como se faz. São Paulo, Loyola, 1999.	
BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.	
FÁVERO, Leonor. Coesão e coerência textuais. São Paulo, Ática, 1986.	
FIORIN, José Luiz. As Astúcias da enunciação. São Paulo, Ática, 1986.	
FIORIN, José Luiz. Elementos da análise do discurso. 5. ed. São Paulo, Contexto/Edusp, 1996.	
ILARI, Rodolfo. Introdução à semântica - brincando com a gramática. São Paulo, Contexto, 2004.	
ILARI, Rodolfo (org.). Gramática do português falado: níveis de análise linguística. Campinas, Editora da Unicamp, 2002.	
NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática na escola. São Paulo, Contexto, 2003.	
NEVES, Maria Helena de Moura. Que gramática estudar na escola? São Paulo, Contexto, 2004.	
POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, ALB e Mercado de Letras, 1996.	
SAVIOLI, Francisco Platão, FIORIN, José Luiz. Lições de texto: leitura e redação. 2. ed. São Paulo, Ática, 1997.	

Fonte: Autora (2019).

Como é possível perceber, o primeiro componente curricular apresentado no PPC para o primeiro período letivo do curso é o de Língua Portuguesa. Nele podemos identificar, na parte da ementa, quais os conhecimentos serão desenvolvidos com os alunos ao longo do

semestre, como: leitura e compreensão de textos informativos, persuasivos, literários e técnico científicos; produção de textos narrativos, descritivos, dissertativos e técnico-científicos. Após, o componente apresenta a unidade um (01), intitulada de *Leitura, compreensão e produção de textos*, em que são elencados os conteúdos do componente a partir do subitem 1.1 ao 1.9. Dentre os conteúdos citados temos: as diferentes gramáticas, língua culta e língua coloquial, adequação linguística e etc.

Ao analisarmos a construção do componente percebemos que não há nenhum indício de interdisciplinaridade, elemento fundamental do Ensino Técnico Integrado de acordo com o PPI da instituição. Em relação à interdisciplinaridade, Brasil (2007) explica que tal prática é uma necessidade na construção dos currículos técnicos integrados, constituindo-se como princípio organizador e método de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o conceito das diferentes disciplinas deve ser relacionado à luz de fatos concretos das áreas estudadas. Todavia, a identidade epistemológica das disciplinas deve permanecer “[...] posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar [...]” (BRASIL, 2007, p. 52).

Contudo, na análise do componente de Língua Portuguesa percebemos que os conteúdos apresentados foram apenas os específicos da disciplina, não estabelecendo relação com os demais componentes da área propedêutica e técnica. Segundo o PPI (2006, p. 16), o desafio do Ensino Técnico Integrado “[...] é o de selecionar e organizar conhecimentos escolares que contemplem a formação geral e a formação profissional, baseada no processo histórico e ontológico da existência humana, cujo conhecimento científico é uma das dimensões”.

Nesse sentido o PPI do IFSul explica que o Ensino Técnico Integrado visa uma educação para trabalhadores, tendo como princípio a construção da educação geral como parte inseparável da educação profissional em todos os âmbitos. O documento salienta que a integração entre a formação geral e a específica exige construção contínua, estabelecendo suas bases sob a *égide do trabalho*. Assim, o objetivo de tal formação, segundo Pacheco (2011), é de capacitar para a reflexão crítica do mundo que também se constitui enquanto *mundo do trabalho*.

No âmbito das disciplinas propedêuticas, foi possível notar a partir da análise do PPC que a grande maioria seguiu o modelo do componente de Língua Portuguesa, ou seja, abordaram apenas os conteúdos específicos de suas áreas. Todavia, percebemos que algumas disciplinas ao longo do primeiro e segundo semestres letivos, embora não tenham realizado

um movimento interdisciplinar, procuraram incorporar em seus componentes discussões acerca do *mundo do trabalho*.

No primeiro semestre as disciplinas que trazem tal assunto são as de História e Orientação Educacional. A disciplina de História no primeiro semestre letivo do curso estrutura-se da seguinte forma de acordo com o PPC do curso:

Figura 26 - Ementa da disciplina de História: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010).

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA	
VIGÊNCIA : 2/2010 – 2/2014	PERÍODO LETIVO: 1º
CARGA HORÁRIA TOTAL: 45 horas	CÓDIGO:
EMENTA Proporcionar através do ensino de História o desenvolvimento do senso crítico e a construção da identidade social do aluno, buscando relacionar a disciplina ao mundo do trabalho. Dessa forma persegue-se ao longo do programa proposto a unidade entre trabalho, tecnologia, produção e sociedade, contextualizando o conhecimento com sua realidade local.	
<p>Unidade 1 - Introdução aos Estudos de História</p> <p>1.1. Conceito de temporalidade e a importância da História</p> <p>Unidade 2 - A Pré-História</p> <p>2.1. O processo de hominização.</p> <p>2.2. As primeiras sociedades e a divisão social do trabalho.</p> <p>Unidade 3 - Antiguidade Oriental</p> <p>3.1. Modo de produção asiático.</p> <p>3.2. Cultura, sociedade e Estado na Antiguidade.</p> <p>Unidade 4 - Antiguidade Clássica</p> <p>4.1. Relações escravistas de produção.</p> <p>4.2. A propriedade privada, a vida pública e as relações políticas.</p> <p>4.3. A construção do pensamento ocidental e a moral cristã.</p> <p>4.4. Transição escravismo-feudalismo</p> <p>Unidade 5 - Idade Média</p> <p>5.1. Discussão de conceitos.</p> <p>5.2. Formação e características do sistema feudal.</p> <p>5.3. O trabalho camponês e as inovações técnicas na Europa Ocidental.</p> <p>5.4. A terra como elemento de poder e riqueza.</p> <p>5.5. A vida urbana, o artesanato e o comércio na Baixa Idade Média.</p> <p>5.6. A cultura ocidental cristã na Idade Média.</p> <p>5.7. A crise do feudalismo e a transição para o capitalismo.</p>	

Fonte: Autora (2019).

No trecho acima, com base na ementa, percebemos que a disciplina de história no primeiro semestre letivo intenta desenvolver o senso crítico do aluno bem como a construção de sua identidade social, buscando relacionar os conteúdos do componente com as questões

relativas ao mundo do trabalho. Após a ementa são apresentados os conteúdos, que estão divididos em unidades temáticas. Podemos notar que as questões relativas ao mundo do trabalho são trazidas logo na unidade dois (02), com o conteúdo sobre *as primeiras sociedades e a divisão social do trabalho*. Na sequência é trazido, na unidade três (03), o conteúdo sobre *modo de produção asiático*. Após, na unidade quatro (04), são trabalhados os conteúdos relativos às *relações escravagistas de produção e a propriedade privada, a vida pública e as relações políticas*.

Podemos dizer que estes foram os principais conteúdos relacionados ao mundo do trabalho trazidos pela disciplina de História no primeiro semestre. Embora a disciplina não tenha realizado um diálogo com as demais, é possível perceber na organização e escolha dos conteúdos uma preocupação em trabalhar conteúdos específicos que abordem o mundo do trabalho e suas relações.

A disciplina de Orientação Educacional também trouxe no conteúdo do primeiro semestre letivo assunto relacionado ao mundo do trabalho, como podemos ver abaixo:

Figura 27 - Ementa da disciplina de Orientação Educacional: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010).

COMPONENTE CURRICULAR: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	
VIGÊNCIA : a partir do 2º/2010 LETIVO: 1º	PERÍODO
CARGA HORÁRIA TOTAL: 30 horas	CÓDIGO:
EMENTA: Projeto de vida. Como estudar. Orientação educacional.	
Unidade 1. A Rede Federal de Educação Tecnológica	
1.1. História da educação profissional no Brasil	
1.2. Formação da Rede Federal de Educação Tecnológica	
1.3. Perspectivas para educação tecnológica no Brasil	
Unidade 2. O Instituto Federal Sul Riograndense	
2.1. História do IFSul	
2.2. Expansão	
2.3. O campus Bagé	
Unidade 3. Como estudar	
3.1. Bases Epistemológicas	
3.2. Bases Cognitivas	
3.3. Competências	
3.4. Técnicas de estudo	
Unidade 4. Educação e Cidadania	
4.1. Definição de Cidadania	
4.2. Lei 9.394/96	
4.3. Lei 8.069/90	
4.2. Construção de uma escola participativa	
4.3. O "estudante-cidadão"	

Fonte: Autora (2019).

Como podemos perceber no trecho acima, a disciplina de Orientação Educacional explica em sua ementa que o objetivo do componente é *Projeto de vida do aluno. Como*

estudar. Orientação Educacional. Logo após são apresentadas as unidades do componente. O conteúdo sobre o *mundo do trabalho* é abordado já na unidade um (01), com o título *história da educação profissional no Brasil*. A disciplina de Orientação Educacional, como explica a ementa, tem a finalidade de orientar em âmbito geral o aluno em relação aos estudos e ao projeto de vida, que direciona as decisões para o *mundo do trabalho*. Embora não haja evidências de práticas interdisciplinares, esta disciplina, juntamente com a de história, foram as únicas que se preocuparam em trazer para os componentes discussões relacionadas ao mundo do trabalho.

Passemos a analisar agora às disciplinas da área técnica trazidas no PPC do curso de Agropecuária. Ao analisar o documento percebemos que tais disciplinas aparecem apenas no segundo semestre letivo do curso, que são: informática para agropecuária e introdução à tecnologia agropecuária. A primeira disciplina possui a seguinte organização, conforme figura abaixo:

Figura 28 - Ementa da disciplina de Informática para Agropecuária: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010).

COMPONENTE CURRICULAR : INFORMÁTICA PARA AGROPECUÁRIA	
Vigência : a partir do 1º 2011	Período Letivo: 2º
Carga Horária Total: 30 horas	Código:
EMENTA: Planilhas eletrônicas e suítes para escritório nos três sistemas operacionais mais usados atualmente.	
Unidade 1. As TIC's e o meio rural	
1.1. Definição de TIC	
1.2. O valor da informação	
Unidade 2. Introdução aos programas dedicados	
2.1. Principais sistemas operacionais	
2.2. Suítes para escritório	
UNIDADE 3. Planilhas Eletrônicas	
3.1. Visão Geral	
3.2. Conceitos Fundamentais	
3.3. Aplicações Básicas	
3.4. Aplicações Avançadas	

Fonte: Autora (2019).

Como podemos perceber, o objetivo da disciplina de *informática para agropecuária*, segundo ementa, é trabalhar com os alunos planilhas eletrônicas e suítes para escritório. Para isso a disciplina divide-se em três unidades temáticas. A primeira irá trabalhar as *TIC's e o meio rural*, a segunda a *introdução aos programas dedicados* e a terceira as *planilhas eletrônicas*. Como vemos, a disciplina está estruturada em torno de conteúdos específicos da área de informática, não havendo nenhuma indicação de práticas interdisciplinares.

A segunda disciplina, *introdução à tecnologia agropecuária*, está organizada da seguinte maneira, conforme figura abaixo:

Figura 29 - Ementa da disciplina de Introdução à Tecnologia Agropecuária Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé (2010).

COMPONENTE CURRICULAR: INTRODUÇÃO A TECNOLOGIA AGROPECUÁRIA	
VIGÊNCIA : a partir do 1º/2011 LETIVO: 2º	PERÍODO
CARGA HORÁRIA TOTAL: 30 horas	CÓDIGO:
EMENTA: Colocar os alunos em contato com o atual estágio de desenvolvimento tecnológico da agropecuária.	
Unidade 1. Eixos do desenvolvimento agropecuário	
1.1. Tecnologias de Pré-plantio, Plantio, Tratos Culturais e Colheita	
1.2. Tecnologias Zootécnicas	
1.3. Tecnologias de Pós-Colheita e Armazenamento	
1.4. Infraestrutura agropecuária	
1.5. Energização Rural	
Unidade 2. Introdução a Agrônica	
2.1. Definição	
2.2. Automação na agricultura	
2.3. Desafios para o desenvolvimento tecnológico da agropecuária	

Fonte: Autora (2019).

A figura acima nos mostra como a disciplina de *introdução à tecnologia agropecuária* está organizada no PPC. Como podemos notar, de acordo com a ementa, o objetivo da disciplina é desenvolver atividades que coloquem os alunos em contato com o estágio atual de desenvolvimento tecnológico da agropecuária. Para trabalhar essa questão com os alunos a

disciplina foi dividida em duas unidades temática: a primeira relacionada aos *eixos do desenvolvimento agropecuário* e a segunda a *introdução a agrônoma*. Os conteúdos presentes nas unidades são específicos da área de agropecuária. Da mesma maneira que a disciplina técnica analisada anteriormente, não há na organização da disciplina nenhum sinal da realização de práticas interdisciplinares, nem com as disciplinas da modalidade técnica nem com as da propedêutica.

Após analisar a organização e estrutura dos componentes curriculares na primeira versão do PPC do curso de Agropecuária, foi possível perceber que, no tocante a organização dos conteúdos das disciplinas, ainda há um grande isolamento. Os componentes curriculares conforme documento não procuram estabelecer um diálogo entre si, não sendo possível identificar em suas ementas evidências da realização de práticas interdisciplinares, elemento imprescindível para a construção do currículo técnico integrado conforme aponta os documentos oficiais da instituição e legislação vigente.

Nesse sentido, em relação à construção do Ensino Técnico Integrado, Ramos (2012, p. 122-123) enfatiza que:

[...] a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 + 1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Conforme Brasil (2007), o grande objetivo do Ensino Técnico Integrado é superar a ideia da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional. Dessa forma, o trabalho deve funcionar como mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento, constituindo-se a partir de suas tecnologias como ponto de partida para o processo pedagógico. Entretanto, os conhecimentos da formação profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade, sendo necessário, também, os da formação geral. Contudo, para que se estabeleça uma conexão com a realidade concreta, o Ensino Técnico Integrado deve partir dos conteúdos, conceitos e situações-problema da área profissional em suas múltiplas dimensões, lançando mão dos conhecimentos gerais sempre que necessário, tornando, assim, a interdisciplinaridade prática indispensável e habitual.

Outra questão evidente após a análise do PPC é a opção dos professores na construção do documento em não promover nos itens a discussão e reflexão acerca de questões curriculares e metodológicas. Percebemos que esse tipo de reflexão é realizada apenas no item

9.10 do documento, o último item, que iremos analisar a seguir, que trata sobre a *política de formação integral do aluno*. Dessa forma, reflexões e propostas acerca da formação integral do aluno não foram evidenciadas ao longo do PPC, nem mesmo nas ementas das disciplinas. Todavia, o último item do documento, o 9.10, aponta para a realização de atividades interdisciplinares no curso.

O item 9.10 apresenta o Projeto Integrador, uma proposta de atividade interdisciplinar que deve ser desenvolvida ao longo do semestre letivo, como vemos abaixo:

Figura 30 - Política de Formação Integral do aluno: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2010).

9.10 – POLÍTICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe."
(Jean Piaget)

Escolhemos a frase de Jean Piaget para exemplificar a linha pedagógica, determinando a "missão" do nosso *campus*. Assim, os cursos do *campus* Bagé, na sua organização curricular, prevêem, como eixo principal, o PROJETO INTEGRADOR, desenvolvido ao longo do semestre através de OFICINAS DE INTEGRAÇÃO, em que professores de diversas disciplinas trabalham juntos determinados temas interdisciplinares, preparando o educando para as duas últimas semanas, quando são disponibilizados alguns TEMAS INTEGRADORES, o estudante escolhe qual vai participar, e 40% de sua avaliação dependerá do seu rendimento nestes projetos, que obrigatoriamente trabalham, além de assuntos específicos das disciplinas trabalhadas durante o semestre, trabalham ainda os temas:

- ética;
- raciocínio lógico;
- redação de documentos técnicos;
- atenção a normas técnicas e de segurança;
- capacidade de trabalhar em equipes, com iniciativa, criatividade e sociabilidade;
- estímulo à capacidade de trabalho de forma autônoma e empreendedora;
- integração com o mundo do trabalho.

Desta forma, acreditam os docentes do *campus* Bagé, atinge-se, em parte a nossa missão, exemplificada pela frase de Piaget, acima citada.

Fonte: Autora (2019).

O item acima foi o único em todo o PPC do curso a abordar questões curriculares de forma mais específica. Percebemos isso já no título do item que usa a expressão *política de formação integral*. Dessa forma, há uma tentativa de expressar qual o entendimento e práticas

do curso em relação à formação técnica integrada. Inclusive, o item traz inicialmente uma frase de *Jean Piaget* que fala sobre a meta da educação enquanto a capacidade para realização de coisas novas, identificando tal meta com a *missão* do Câmpus e, também, justificando a proposição do projeto para o curso.

Segundo o PPC do curso, o projeto é desenvolvido primeiramente através de *Oficinas de Integração* realizadas por professores de diversas disciplinas, que têm o intuito de preparar os alunos para as duas últimas semanas do semestre letivo, em que serão disponibilizados os temas integradores. As oficinas trabalham temas diversos que, a princípio, possuem ligação com os temas integrados disponibilizados ao final do semestre assumindo, assim, um caráter preparatório.

Dessa forma, as oficinas no PPC são práticas interdisciplinares que tem o intuito de complementar a atividade interdisciplinar final, realizada no encerramento do semestre. Contudo, a organização, estrutura e os temas a serem trabalhados nas oficinas é algo que não é relatado no PPC do curso. Assim, não é possível saber quais temas serão desenvolvidos ao longo das oficinas, se estarão ou não voltados para a égide do trabalho, e se realmente contribuirão para o desenvolvimento da atividade interdisciplinar final.

No tocante aos temas integradores, distribuídos no final do semestre, percebemos uma preocupação pela escolha de temas que exerçam relação com o mundo do trabalho. Como podemos perceber, os temas escolhidos para o primeiro semestre letivo foram: ética; raciocínio lógico; redação de documentos técnicos; atenção a normas técnicas e de segurança; capacidade de trabalhar em equipes, com iniciativa, criatividade e sociabilidade; estímulo à capacidade de trabalho de forma autônoma e empreendedora; integração com o mundo do trabalho. Assim, ao analisar tais temas, notamos que, de um modo geral, todos estabelecem relação com o mundo do trabalho ainda que de forma indireta.

Contudo, não foi possível perceber nos temas sugeridos uma das características do ensino técnico integrado, que é o trabalho com situações-problema. Segundo Pacheco (2011), os projetos pedagógicos desenvolvidos nos Institutos Federais devem se alinhar às perspectivas regionais e socioambientais da região, associando-se à vida concreta da comunidade com vistas a uma formação contextualizada.

Outrossim, no caso do curso técnico em Agropecuária, as situações-problema devem partir desta área técnica específica, expandindo-se para as áreas gerais, funcionando como um eixo do próprio curso que converge em si as práticas interdisciplinares. Todavia, o que percebemos foi que os temas escolhidos foram gerais, relacionados ao *mundo do trabalho* e não às demandas da comunidade local e regional.

Brasil (2007), ao tentar exemplificar as práticas interdisciplinares no currículo integrado, esclarece que um projeto construído nesta perspectiva está sempre ancorado nos princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, levando em consideração a relação entre parte-totalidade. Nesse sentido cada fato ou conjunto de fatos reflete a realidade com maior ou menor riqueza ou completude, todavia Brasil (2007, p. 50) ressalta que:

A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Essa é uma perspectiva da relação entre parte-totalidade numa visão histórica: o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção.

Contudo, Brasil (2007) explica que, para um conteúdo ter significado para os estudantes é necessário estar vinculado a problemas concretos. Na área profissional recomenda-se que esses problemas sejam os da área técnica ainda que reflitam apenas uma parte da realidade. Entretanto, é necessário estudá-los em suas múltiplas dimensões (econômica, social, política, cultural e técnica),

[...] de forma que, para compreendê-los, torna-se necessário recorrer a conhecimentos que explicam outros fenômenos que tenham o mesmo fundamento. Portanto, a partir de questões específicas pode-se necessitar de conhecimentos gerais e, assim, apreendê-los para diversos fins além daqueles que motivaram sua apreensão (BRASIL, 2007, p. 51).

Assim, em um exemplo prático, Brasil (2007) usa o curso de Lazer e Desenvolvimento Social com foco no Turismo. O autor explica que, para desenvolver conhecimentos no interior do curso que não separem a formação geral da profissional seria necessário abordar os problemas da área sob uma perspectiva físico-ambiental e econômico produtiva. Na primeira, os conceitos da área da Geografia, Biologia, Física, Matemática, Química e etc., seriam indispensáveis. Já na segunda, disciplinas como História, Sociologia, Filosofia, Linguagens e etc. entrariam no rol de componentes curriculares a serem abordados.

A intenção do ensino técnico integrado é, portanto, a compreensão global da realidade, relacionando sempre parte-totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade à luz de questões concretas. Entretanto, o movimento interdisciplinar realizado nesse tipo de currículo “[...] não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar” (BRASIL, 2007, p. 52).

Dessa forma, Brasil (2007) salienta que, a construção do ensino técnico integrado depende de uma postura epistemológica que permita cada um, de seu lugar, estabelecer relações permanentes com o outro. Assim, os professores das disciplinas gerais devem pensar sua atuação não somente com os da mesma área, mas, também, com os da área técnica, tendo sempre em vista “[...] o processo de produção das áreas profissionais na perspectiva da totalidade” (BRASIL, 2007, p. 53).

Dessa forma, conforme as orientações oficiais, as áreas profissionais constituem-se na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, como eixo do currículo técnico integrado. Como vimos no PPC do curso, o projeto integrador coloca-se como eixo curricular, trabalhando questões relativas ao mundo do trabalho, embora no projeto não seja estabelecida uma relação real com as demandas da comunidade local e regional no tocante a área técnica de Agropecuária.

Assim, ao finalizar a análise desta primeira versão do PPC do curso de Agropecuária o que nos parece mais evidente é a forma como os professores estabeleceram relação com as normas institucionais e com as orientações oficiais para o ensino técnico integrado. Ao construir a proposta do PPC do curso percebemos que os professores dialogaram com os documentos oficiais, reinterpretando-os e estabelecendo suas releituras, ora aproximando-se do discurso curricular oficial e ora afastando-se dele.

A prática interdisciplinar desenvolvida no PPC do curso através do Projeto Integrador demonstra um esforço por parte do grupo de professores em realizar a integração dos saberes, orientação constante nos documentos oficiais para o ensino técnico integrado e também no PPI da instituição. Todavia, ao analisarmos a proposta percebemos que essa não expressa fielmente aquilo que os documentos oficiais propõe, sendo uma releitura, uma interpretação das normas institucionais e governamentais para essa modalidade curricular. Segundo Vasconcellos (2011) um currículo escolar nunca é, nem poderá ser, uma réplica do *currículo oficial*, visto que sua construção passa pelos valores e julgamentos de cada sujeito, em seu período histórico, social e cultural.

O próximo tópico irá analisar a segunda versão do PPC do curso técnico integrado em Agropecuária. A intenção será analisar as prováveis mudanças ocorridas nesta segunda versão do documento que foi atualizada sete anos após a instituição da sua primeira versão.

6.3.2 O PPC do curso técnico em Agropecuária: segunda versão

Esta segunda versão do PPC do curso técnico em Agropecuária foi lançada após sete anos de existência da primeira, no ano de 2017. Conforme a primeira versão, o documento passaria por avaliação após quatro anos, devendo o projeto ser ratificado e/ou remodelado de acordo com o entendimento da comunidade escolar. Todavia conforme versão atual, o PPC passou por avaliações anuais que culminaram em sua atualização no referido ano.

Na época da construção desta segunda versão do PPC, no ano de 2017, já existiam outros regramentos institucionais que norteavam a construção dos currículos e PPCs na instituição. Como já citado anteriormente, no ano de 2012 foi criada a Organização Didática do IFSul, aprovada pela Resolução nº 90/2012 pelo Conselho Superior, que tem a intenção de balizar alguns procedimentos administrativos e metodológicos internos, relacionados ao ensino. Já no ano de 2016 foram criados os Referenciais Curriculares para Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos e de Graduação do IFSul, esse documento configura-se como uma instrução normativa da PROEN nº 01/2016 e tem como objetivo nortear a construção dos PPCs no Instituto.

Dessa forma, a intenção com esta segunda análise da versão do PPC de Agropecuária será de perceber quais mudanças ocorreram após sete anos da sua primeira versão, tendo em vista o surgimento das novas normas institucionais, a partir de 2012, que balizam a construção curricular no IFSul. Assim, o objetivo será estabelecer um comparativo entre as duas versões tentando perceber como a presença das normativas influenciou a produção do currículo no PPC.

Como o foco de nosso estudo é o currículo, não analisaremos todos os itens constantes no PPC, mas somente os que estão relacionados com as questões curriculares de maneira mais específica. Assim, iniciaremos apresentando a configuração do curso nesta segunda versão do PPC e após analisaremos os seguintes itens: o item três (03), que apresenta a justificativa e os objetivos do curso; o item 8 e seus subtítulos, que tratam do perfil profissional e campo de atuação e, por fim, o item nove (09) e seus subtítulos, que tratam da organização curricular.

Nesta segunda versão do PPC a configuração do curso foi apresentada da seguinte maneira: regime de curso semestral; regime de matrícula por série; regime de ingresso semestral; turno de oferta manhã e/ou tarde; número de vagas 30; duração do curso de oito semestres ou quatro (04) anos; prazo máximo para integralização do curso é o dobro da duração mínima; carga horária de disciplinas obrigatória de 3285h; estágio curricular de 150h; carga horária total de 3435h.

Como podemos ver, a configuração do curso na versão atualizada do PPC possui algumas diferenças em relação à primeira. Inicialmente podemos apontar o número de vagas, que na segunda edição caiu para trinta (30), dez a menos que a primeira. Outra diferença é em relação a carga horária de disciplinas obrigatórias, que aumentou de 3200h para 3285h. O estágio curricular também sofreu redução da carga horária de 320h para 150h assim como a carga horária final do curso de 3520h para 3435h.

De um modo geral podemos dizer que a configuração do curso permaneceu a mesma, mantendo o regime de ingresso semestral e a matrícula por série, com oferta no período diurno, mantendo a duração total do curso de quatro (04) anos ou oito (08) semestres. Todavia, a mudança na carga horária das disciplinas obrigatórias e do estágio curricular nos indica que, nesta segunda versão houve uma valorização maior das atividades teóricas uma vez que a carga horária das disciplinas obrigatórias aumentou e a do estágio diminuiu, acarretando a redução da carga horária final do curso.

Conforme Manacorda (2007), um dos pontos centrais da teoria marxista em relação à educação é a superação da unilateralidade humana, ou seja, do homem fragmentado pela divisão social do trabalho, que não enxerga nesse a expressão de si mesmo. Para superar tal condição e tornar a educação uma educação unitária é necessário realizar a união entre ensino e trabalho, valorizando a realização dos estágios. Para isso Manacorda (2007) explica que nos ideais marxistas a valorização dos estágios se daria através do ensino industrial:

[...] que tem por método um estágio inteiramente desenvolvido no sistema de produção, procurará alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais (MANACORDA, 2007, p. 38).

A proposição dos ideais marxistas vai ao encontro de uma formação única, completa, que não realiza a distinção entre trabalho manual de trabalho intelectual, colocando-os em um mesmo patamar de importância. Obviamente que tais ideias estão em um âmbito muito mais elevado e complexo em comparação com o ensino técnico integrado uma vez que a educação nas concepções marxistas transcende ao nível da politecnia, em que se intenta uma superação completa da divisão social do trabalho.

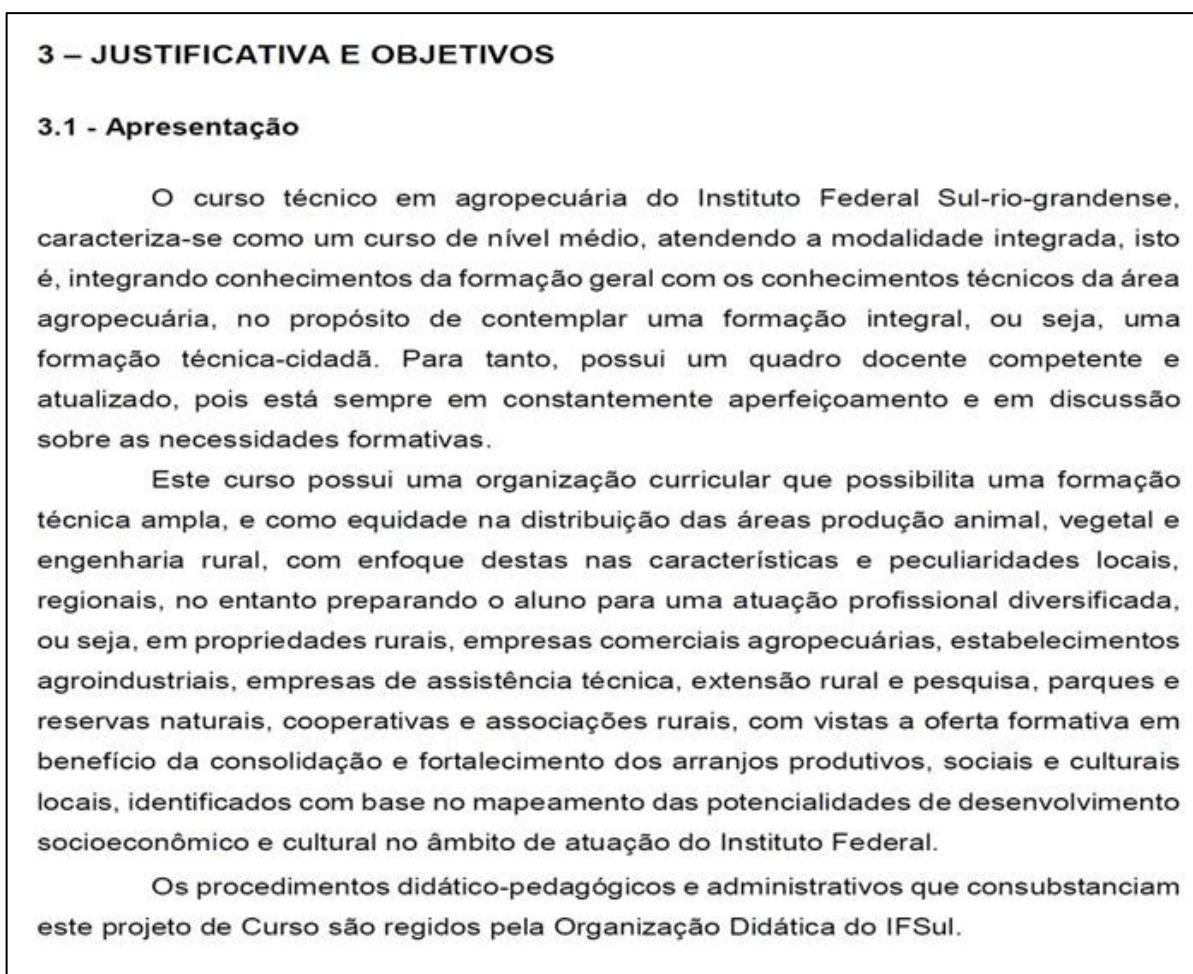
O ensino técnico integrado, contudo, não atinge tal nível uma vez que mantém as formações específicas. Todavia suas propostas estão baseadas em ideais marxistas de educação. Nos documentos oficiais e nas próprias normativas do IFSul é defendida sempre

uma educação única, completa, que possibilite a emancipação do sujeito trabalhador. Dessa forma, em um currículo técnico integrado não é possível a teoria sobrepujar a prática e vice-versa, há que se dar a mesma valorização para os estágios e para as disciplinas teóricas.

Passemos agora a analisar o item três (03) que trata da justificativa e objetivos do curso. O item em questão foi estruturado da seguinte forma: apresentação; justificativa; objetivos geral e específico. A estrutura do item pouco se diferenciou da apresentada na versão anterior, com ressalva da divisão dos objetivos em geral e específicos. Todavia, em se tratando do conteúdo foi possível perceber uma grande diferença entre as versões.

Em relação a parte da apresentação, a primeira versão do PPC apresentou um texto que continha características da justificativa. Já nesta segunda versão percebemos que foram trazidos aspectos curriculares da estrutura e caracterização do curso, como podemos ver abaixo:

Figura 31 - Justificativa e Objetivos: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).



Fonte: Autora (2019).

O item buscou trazer, em âmbito geral, aspectos curriculares do curso. Dessa forma, salientou que se trata de um curso em uma modalidade integrada que busca relacionar os conhecimentos da formação geral com os da área técnica, na intenção de realizar uma formação integral e cidadã. Mais adiante foram destacadas também as competências profissionais e áreas de atuação do técnico em Agropecuária.

Percebemos que o item procurou atender as recomendações dos Referenciais Curriculares do IFSul, apresentando a caracterização do projeto do curso, a delimitação de sua oferta bem como sua modalidade curricular. Foi possível notar também que o item trouxe em linhas gerais as particularidades curriculares do curso de Agropecuária. Por isso, podemos dizer que a normativa institucional foi considerada na construção desta parte do item, acarretando diferenças entre as duas versões do PPC.

Em relação à justificativa, podemos perceber que a primeira e segunda versão do PPC seguiram uma mesma lógica. Foram apresentados aspectos regionais, culturais e históricos que dão suporte e justificam a proposição de um curso de Agropecuária em Bagé, alinhando-se ao discurso dos documentos oficiais sobre a valorização dos arranjos produtivos locais em cursos promovidos pelo IFSul. Inclusive, a segunda versão utilizou dados e alguns trechos do texto da primeira versão que tratam da estagnação econômica da metade sul do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, percebemos que ambas as versões dialogaram com as orientações oficiais para o ensino técnico integrado, enfatizando a questão dos arranjos produtivos locais. A segunda versão, contudo, teve o suporte dos Referenciais curriculares para a construção do item, que indicavam quais pontos deveriam ser discutidos na justificativa. A primeira versão, contudo, mesmo sem o regramento institucional conseguiu estabelecer um diálogo com as concepções trazidas nos documentos oficiais acerca do ensino técnico integrado.

Em relação aos objetivos, o item nesta segunda versão assume uma configuração diferente, estabelecendo uma diferenciação entre os objetivos gerais e específicos, seguindo as orientações constantes no Referenciais que orientam tal divisão. No tocante aos objetivos gerais esta segunda versão se assemelha à primeira, destacando as competências técnicas do profissional de Agropecuária. Já em relação aos objetivos específicos, constantes apenas na segunda versão, seguiu-se a norma institucional uma vez que foram apresentadas as estratégias curriculares para desenvolvimento do curso conforme indicam os Referenciais Curriculares do IFSul.

Os objetivos na primeira versão do PPC se resumiram apenas em objetivos gerais relacionados aos aspectos técnicos. Já na segunda, por ter sido realizada a subdivisão do item,

conforme as orientações dos Referenciais, apresentou-se os objetivos específicos, que aprofundaram o tema, trazendo para o texto aspectos e estratégias que consubstanciam também a formação geral do aluno. Assim, percebemos que a segunda versão do PPC, no tocante à construção do item três (03), procurou, de maneira geral, atender às instruções normativas constantes nos Referenciais.

Passaremos agora a analisar o item oito (08), que fala do perfil profissional e campo de atuação do técnico em agropecuária. Percebemos que o item nesta segunda versão do PPC está estruturado de maneira diferente da primeira. Naquela o item foi apresentado sem subdivisões, abordando inicialmente os aspectos humanos e técnicos do profissional em agropecuária e ao final elucidando questões acerca do campo de atuação do mesmo. A segunda versão, por sua vez, traz o item subdividido em três partes: 8.1 trata do perfil profissional; 8.1.1 das competências profissionais e 8.2 do campo de atuação. Essas subdivisões constantes nesta segunda versão são indicadas nos Referenciais Curriculares do IFSul.

Conforme os Referenciais o item oito (08) deve apresentar o perfil do egresso, explicando os principais conhecimentos técnicos científicos, as competências profissionais, a postura ético-social, as atividades a serem desempenhadas bem como os espaços de atuação profissional. Assim, como forma de orientação, os Referenciais constroem em cada subitem uma frase inicial que norteia a escrita, como vemos abaixo:

Figura 32 - Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul.

<p>8.1 Perfil profissional</p> <p>O perfil profissional do egresso do Curso contempla o domínio de (...)</p> <p>Na atuação deste profissional, destacam-se as seguintes atividades:</p> <p>(...)</p> <p>8.1.1 Competências profissionais</p> <p>A proposta pedagógica do Curso estrutura-se para que o estudante venha a consolidar, ao longo de sua formação, as capacidades de:</p> <p>(...)</p> <p>8.2 Campo de atuação</p> <p>O egresso do Curso estará apto a atuar (...)</p>

Fonte: Autora (2019).

Dessa forma, na construção do subitem 8.1 no PPC do curso, foi possível perceber que as orientações dos Referenciais foram seguidas, inclusive a frase inicial indicada no documento, como vemos abaixo:

Figura 33 - Perfil Profissional: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).

8.1 - Perfil profissional

O perfil profissional do egresso do Curso contempla o domínio de conhecimentos técnicos para que este possa atuar como agente de sua própria história, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos para enfrentar e superar os desafios da vida e com sua formação liderar, respeitando a participação coletiva e construindo espaços democráticos, gerenciar e capacitar equipes com desempenho inerentes à função, com uma forte formação ética, criativa, humanística, técnica, solidária e crítica, devendo ser um sujeito autônomo, responsável, investigador e com capacidade para compreender o significado das ciências, das artes, das linguagens e das tecnologias específicas, desenvolvendo atividades na área de produção animal, vegetal e agroindustrial, respeitando o meio ambiente, trabalhando sempre de forma integrada, sendo um instrumento de transformação da realidade. Quanto a formação técnica, o profissional

Fonte: Autora (2019).

Nesta primeira parte do item percebemos que as orientações dos Referenciais foram seguidas tanto em relação ao conteúdo quanto em relação ao formato do texto, visto que a frase que inicia o item é a mesma indicada na normativa. Notamos que, alinhado as instruções dos Referenciais o PPC procurou destacar os aspectos humanos do profissional de agropecuária, especificando sua forma de atuação no meio profissional, apontando suas responsabilidades éticas e sociais no tocante ao exercício de sua função.

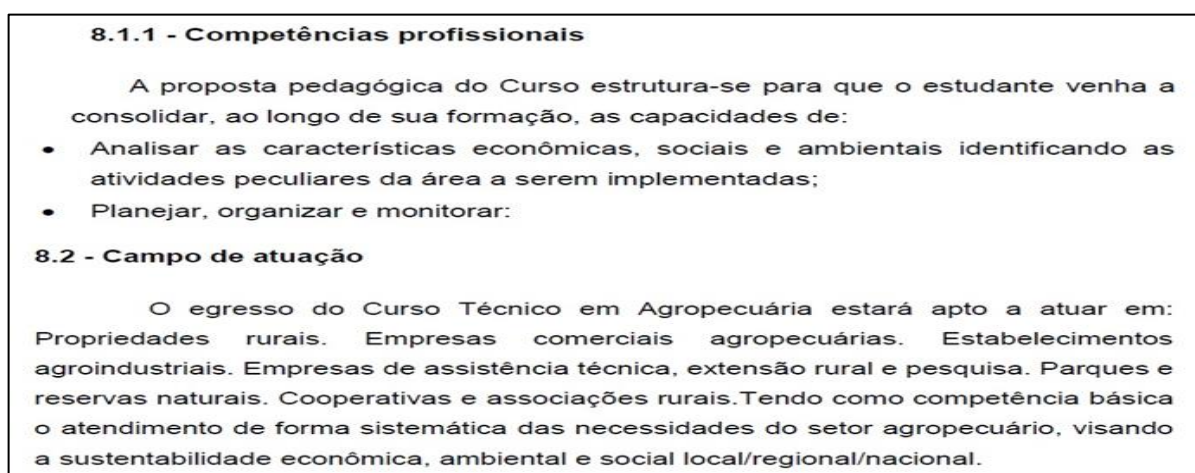
Em relação ao perfil dos profissionais que realizam cursos técnicos integrados, os documentos sempre destacam a importância de uma formação humana sólida, que dê plenas condições ao profissional de conquistar sua autonomia e desenvolver-se em seu campo de atuação de maneira solidária. O próprio PPI do IFSul destaca que a instituição deve:

[...] oferecer uma formação que permita, ao educando, ter acesso a conhecimentos e valores, os quais lhes possibilitem contribuir para a construção de um modelo de sociedade cujo desenvolvimento econômico e humano seja acompanhado de solidariedade e justiça social (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2006, p.11)

A segunda parte do item 8.1 também seguiu as orientações dos Referenciais, elencando as principais atividades a serem desenvolvidas pelo profissional de agropecuária.

Em relação aos subitens 8.1.1 e 8.2, percebemos que as orientações dos Referenciais para construção dos itens também foram seguidas. Os itens iniciaram com as frases prescritas na normativa e, da mesma forma, seguiram as instruções quanto ao conteúdo, como vemos abaixo:

Figura 34 - Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).



Fonte: Autora (2019).

Em relação ao item 8.1.1, a intenção era apontar as características mais específicas do técnico em Agropecuária, as voltadas para a área profissional. Conforme os Referenciais as capacidades do técnico deveriam ser elencadas nesse item. Já no item 8.2 deveriam ser apontadas as áreas de atuação. Como foi possível perceber, em ambos os itens o PPC do curso seguiu as orientações tais como foram apresentadas na normativa, inclusive as frases iniciais foram colocadas no texto do PPC da mesma forma, com as mesmas palavras utilizadas nos Referenciais.

Dessa forma, na construção do item oito (08) como um todo foi possível perceber que a normativa institucional foi seguida fielmente. Ancorado nos Referenciais o PPC do curso conseguiu realizar um diálogo com os documentos oficiais, construindo um perfil profissional que se alinha as concepções do ensino técnico integrado. Todavia realizando uma comparação com a primeira versão do PPC, em relação à construção do mesmo item, notamos que o diálogo e alinhamento com as concepções contidas nos documentos oficiais aconteceram da mesma forma, demonstrando na primeira versão do documento a autonomia dos professores em relação à construção curricular.

Passemos agora a analisar a construção do item nove (09) no PPC do curso, que trata da organização curricular. No documento o item está dividido em 16 subitens, como vemos abaixo:

Figura 35 - Organização curricular: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).

9 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	11
9.1 - PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	11
9.2 - PRÁTICA PROFISSIONAL.....	13
9.2.1 - Estágio profissional supervisionado.....	13
9.2.2 - Estágio não obrigatório	14
9.3 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES	14
9.4 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	15
9.5 - MATRIZ CURRICULAR.....	15
9.6 - MATRIZ DE DISCIPLINAS ELETIVAS.....	15
9.7 - MATRIZ DE DISCIPLINAS OPTATIVAS	15
9.8 - MATRIZ DE PRÉ-REQUISITOS	15
9.9 - MATRIZ DE DISCIPLINAS EQUIVALENTES.....	15
9.10 - MATRIZ DE COMPONENTES CURRICULARES A DISTÂNCIA	15
9.11 - DISCIPLINAS, EMENTAS, CONTEÚDOS E BIBLIOGRAFIA.....	15
9.12 - FLEXIBILIDADE CURRICULAR	15
9.13 - POLÍTICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE.....	16
9.14 - POLÍTICAS DE APOIO AO ESTUDANTE.....	17
9.15 - FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	18
9.16 - POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DO ESTUDANTE	19

Fonte: Autora (2019).

Todavia, nos Referenciais, este item está dividido em quinze. A diferença constante entre o documento e o PPC do curso é a inclusão neste do item 9.16 relativo à *política de inclusão e acessibilidade do estudante*; ademais todo documento está estruturado conforme a normativa. Como já mostrado na análise dos Referenciais, a partir desta etapa as instruções quanto à construção dos PPCs começa a ser mais rígida, não são mais apresentadas orientações gerais como nos itens anteriores, mas textos prontos ou previamente estruturados.

O primeiro item, o 9.1, irá tratar sobre os princípios metodológicos do curso. Conforme os Referenciais, o item deve apresentar os principais indicadores da ação pedagógica no curso, atentando para os compromissos pedagógicos e institucionais constantes no PPI da instituição. Nessa parte também devem ser demonstradas as práticas interdisciplinares, as estratégias problematizadoras, o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o princípio da flexibilidade curricular. Para isso a normativa construiu um texto previamente estruturado que deve servir como norteador para a elaboração do item, conforme mostrado na análise dos Referenciais.

Dessa forma, ao analisar o item 9.1 no PPC, percebemos que o texto construído nos Referenciais para esse item foi utilizado sem nenhuma alteração, sendo a norma fielmente acatada, como vemos abaixo:

Figura 36 - Princípios metodológicos: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).

<p>9 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</p> <p>9.1 - Princípios metodológicos</p> <p>Em conformidade com os parâmetros pedagógicos e legais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o processo de ensino-aprendizagem privilegiado pelo Curso Técnico em Agropecuária contempla estratégias problematizadoras, tratando os conceitos da área técnica específica e demais saberes atrelados à formação geral do estudante, de forma contextualizada e interdisciplinar, vinculando-os permanentemente às suas dimensões do trabalho em seus cenários profissionais.</p> <p>As metodologias adotadas conjugam-se, portanto, à formação de habilidades e competências, atendendo à vocação do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no que tange ao seu compromisso com a formação de sujeitos aptos a exercerem sua cidadania, bem como à identidade desejável aos Cursos Técnicos, profundamente comprometidos com a inclusão social, através da inserção qualificada dos egressos no mercado de trabalho.</p> <p>Para tanto, ganham destaque ações que privilegiem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A interdisciplinaridade, com a constante busca de momentos de reflexão sobre os conhecimentos a serem trabalhados em cada disciplina e a possibilidade de interrelação com as demais disciplinas, visando que o aluno, consiga compreender o todo e não fragmentos atrelados a disciplina individualmente. - Uso das TIC's, diversas disciplinas que compõem a grade do curso de agropecuária se utilizam de recursos audiovisuais, softwares, internet para a construção do conhecimento. Realizando atividades como uso de CAD em aulas desenho e construções rurais, preenchimento eletrônico do CAR, planilhas eletrônicas para definição da viabilidade de projetos, entre outros. - Realização de atividades práticas inerentes a formação profissional no ambiente do campus (no momento com maiores possibilidades nas áreas de produção vegetal e engenharia rural visto as disponibilidades do campus) e visitas técnicas e à eventos para complementação de saberes, entre estas citam-se cuidados/plantio/colheita na horta, estufa e área explorada do câmpus, atividades de paisagismo e ornamentação no campus, visitas técnicas a produtores rurais, sendo que quando possível são realizadas práticas com os animais das propriedades; - A valorização dos saberes oriundos da sua vida cotidiana, possibilitando espaços para relatos de experiências do conhecimento empírico e a partir destes a problematização dos conteúdos com uso das bases científicas. Além da possibilidade dos alunos de desenvolverem projetos de pesquisa, extensão e ensino, bem como com atividades de integração que são realizadas a fim de trazer a comunidade para o campus, como jantares, feiras de ciência (ENCIF), gincanas, entre outros; - Cursos e formações complementares, com o auxílio do NUGAI, NAPNE, SENAR, FEPAGRO, entre outros, são realizados diversos cursos, palestras e seminários, nas mais diversas áreas do saber, a fim de ampliar o universo do conhecimento do estudante em relação ao mundo do trabalho e das possibilidades sócio-cultural e que a partir destes saberes adquira outros facilitadores da contextualização e problematização das questões sociais e do mundo do trabalho.
--

Fonte: Autora (2019).

Como podemos ver, o item 9.1 seguiu fielmente a normativa institucional. Os dois primeiros parágrafos do texto são exatamente os indicados nos Referenciais. Os demais parágrafos elencaram, conforme o recomendado, as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso, seguindo a ordem apontada nos Referenciais. Essas práticas, constantes na normativa institucional, buscam alinhar os PPCs dos cursos aos documentos oficiais e concepções relacionadas ao ensino técnico integrado.

Assim, seguindo a normatização o PPC apresentou concepções e práticas pedagógicas que compõem a formação técnica integrada. Dentre elas foram citadas: a prática da interdisciplinaridade, no sentido de buscar a interação entre as disciplinas; o uso das TICs em atividades do curso; a realização de atividades práticas; a valorização dos saberes da vida cotidiana; a realização de cursos e formações complementares. Todas as atividades mencionadas são uma tentativa de atender os princípios da flexibilidade curricular e do trabalho com questões problematizadoras conforme apontam os Referenciais.

O item 9.2, conforme a normativa institucional deve realizar a descrição da concepção de prática profissional adotada no curso. Percebemos que, na construção do PPC, da mesma forma que no item anterior, foi utilizado o texto norteador contido nos Referenciais Curriculares do IFSul, como vemos abaixo:

Figura 37 - Prática profissional: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).

9.2 - Prática profissional

Com a finalidade de garantir o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, o Curso privilegia metodologias problematizadoras, que tomam como objetos de estudo os fatos e fenômenos do contexto educacional da área de atuação técnica, procurando situá-los, ainda, nos espaços profissionais específicos em que os estudantes atuam.

Nesse sentido, a prática profissional figura tanto como propósito formativo, quanto como princípio metodológico, reforçando, ao longo das vivências curriculares, a articulação entre os fundamentos teórico-conceituais e as vivências profissionais.

Esta concepção curricular é objetivada na opção por metodologias que colocam os variados saberes específicos a serviços da reflexão e ressignificação das rotinas e contextos profissionais, atribuindo ao **trabalho** o status de principal **princípio educativo**, figurando, portanto, como eixo articulador de todas as experiências formativas.

Ao privilegiar o trabalho como princípio educativo, a proposta formativa do Curso Técnico em Agropecuária assume o compromisso com a dimensão da prática profissional intrínseca às abordagens conceituais, atribuindo-lhe o caráter de transversalidade. Assim sendo, articula-se de forma indissociável à teoria, integrando as cargas horárias mínimas da habilitação profissional, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em consonância com esses princípios, a prática profissional no Curso Técnico em Agropecuária traduz-se curricularmente por meio de sua matriz curricular formada por 3435 h, estando incluídas nestas 1215 h de disciplinas técnicas e 150 horas de estágio curricular obrigatório, que tem como principais finalidades proporcionar o contato do educando com as atividades corriqueiras a sua formação profissional, bem como trabalhar o senso de responsabilidade, comprometimento e seriedade inerentes a formação profissional e cidadã.

As atividades práticas do curso incluem atividades de laboratório, práticas de campo, visitas técnicas orientadas, participação em eventos, realização de exercícios práticos em atividades demandadas pelos docentes, entre outras, estas combinadas se caracterizam como em torno de 1/3 da carga horária total das disciplinas técnicas.

Fonte: Autora (2019).

Como podemos perceber, os quatro primeiros parágrafos do texto foram retirados dos Referenciais e trazidos para o PPC do curso sem nenhuma alteração. O texto só começou a ser redigido pelo grupo de professores a partir do quinto parágrafo, em que se começou a apresentar aspectos da matriz curricular e a elencar as atividades práticas do curso. Isso porque a norma concedeu abertura para a participação dos professores somente a partir desta

parte do texto. Se observarmos o texto dos Referenciais para o item 9.2, notamos que ao final do quinto parágrafo são colocadas reticências que indicam que o texto deve continuar daquele ponto em diante.

Percebemos, novamente, a não participação dos professores na elaboração do item 9.2 em relação à construção das concepções relativas ao ensino técnico integrado. Ao analisar os três primeiros parágrafos construídos pelos Referenciais notamos que são trazidas várias questões referentes ao ensino integrado como: indissociabilidade entre teoria e prática; os fatos e fenômenos da área técnica como objetos de estudo; prática profissional vista como propósito formativo e princípio metodológico; o trabalho como princípio educativo e etc.

Assim, a norma institucional tomou para si a responsabilidade de conceituar as questões curriculares do ensino técnico integrado. Essa postura reforça a ideia de que os sujeitos capacitados para pensar o currículo são os especialistas, que ocupam cargos de gestão escolar, como bem aponta Vasconcellos (2011). Nesse entendimento os professores são relegados à prática de meros executores do currículo oficial.

O item 9.2.1 trata do estágio profissional supervisionado. Conforme os Referenciais nesse item deve ser realizada uma síntese da concepção de estágio expressa no documento da Organização didática do IFSul. Novamente o PPC acata o texto dos Referenciais Curriculares do IFSul quase que em sua íntegra. Todavia nesse item é perceptível o preenchimento de lacunas a partir do modelo textual dos Referenciais, como podemos perceber ao comparar o terceiro parágrafo dos textos:

Figura 38 - Matriz curricular: Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos [...] do IFSul.

A matriz curricular do Curso Técnico em _____ contempla o estágio obrigatório (Estágio Profissional Supervisionado) acrescido à carga horária mínima estabelecida para o Curso, tendo em vista a proposta de formação e a natureza das áreas de atuação profissional do egresso, cujas atividades demandam o desenvolvimento de (... listar as competências especialmente favorecidas pela prática profissional supervisionada).

Fonte: Autora (2019).

Figura 39 - Matriz curricular: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).

A matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária contempla o estágio obrigatório (Estágio Profissional Supervisionado) acrescido à carga horária mínima estabelecida para o Curso, tendo em vista a proposta de formação e a natureza das áreas de atuação profissional do egresso, cujas atividades demandam o exercício da capacidade de aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos durante o curso, bem como a demonstração do senso de responsabilidade, comprometimento, organização, planejamento, iniciativa, entre outros inerentes a atividade profissional e cidadã.

Fonte: Autora (2019).

Ao analisarmos o primeiro texto, constante nos Referenciais, percebemos que ele é formado por lacunas e instruções colocadas entre parênteses. A estrutura do texto demonstra a rigidez de tal normativa e a intenção de que o texto seja seguido tal qual foi apresentado. Em contrapartida, o texto do PPC demonstra que os objetivos da normativa institucional foram alcançados uma vez que o modelo do documento foi adotado. Assim, analisando o segundo texto, percebemos que as lacunas foram preenchidas e as instruções entre parênteses seguidas tal qual indicadas nos Referenciais.

O restante do texto do PPC no item 9.2.1 também adotou o modelo dos Referenciais Curriculares do IFSul, sendo acrescentadas apenas algumas informações nos dois últimos parágrafos referentes à carga horária do estágio supervisionado e as atividades de extensão, monitoria e iniciação científica. Mais uma vez percebemos a prática da autoria relacionada aos professores na construção do texto do PPC afetada pela rigidez da norma institucional.

O próximo item trata do estágio obrigatório. No PPC do curso, o item é apresentado tal qual o texto contido nos Referenciais Curriculares do IFSul⁶, como podemos ver abaixo:

Figura 40 - Estágio não obrigatório: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).

9.2.2 - Estágio não obrigatório

No Curso Técnico em Agropecuária prevê-se a oferta de estágio não-obrigatório, em caráter opcional e acrescido à carga horária obrigatória, assegurando ao estudante a possibilidade de trilhar itinerários formativos particularizados, conforme seus interesses e possibilidades.

A modalidade de realização de estágios não obrigatórios encontra-se normatizada no regulamento de estágio do IFSul.

Fonte: Autora (2019).

⁶ Para visualizar o texto do item 9.2.2 dos Referenciais Curriculares do IFSul acessar o site <http://www.ifsul.edu.br/regulamentos-institucionais>.

Ao analisar o trecho acima, é perceptível, novamente o movimento de *copiar* o texto contido nos Referenciais e *colar* no documento do PPC. No item em questão não houve nenhuma espécie de mudança, a única informação acrescentada no texto foi o nome do curso. Esta parece ser uma prática comum nesta versão do PPC visto que nos demais itens o mesmo movimento foi realizado.

Após o item 9.2.2, os seguintes itens foram apresentados: 9.3, referente às *atividades complementares*, informando que não há esse tipo de atividade no curso; 9.4, referente ao *trabalho de conclusão de curso*, informando que não há previsão para realização desse; 9.5, referente a *Matriz curricular*, apresentada em anexo ao PPC; 9.6, que trata da *Matriz de eletivas*, informando que não se aplica ao curso; 9.7, que trata da *Matriz de optativas*, informando que não se aplica ao curso; 9.8, que trata da *Matriz de pré-requisitos*, informando que não se aplica ao curso; 9.9, que trata da *Matriz de equivalência*, apresentada em anexo; 9.10, que trata da *Matriz de componentes curriculares a distância*, informando que não se aplica ao curso e 9.11, que trata das disciplinas, ementas, conteúdo e bibliografia, apresentados em anexo ao PPC.

Passemos agora a analisar os itens 9.5 e 9.11 que tratam, respectivamente, da matriz curricular do curso e das disciplinas, ementas e conteúdos. A intenção com a análise destes itens é identificar as características do ensino técnico integrado na organização dos conteúdos do curso. Conforme PPC estes documentos poderiam ser encontrados em anexo, todavia, tais documentos não estão anexados ao PPC, constando apenas na página do IFSul. Dessa forma, para termos acesso à organização das disciplinas no currículo de agropecuária, analisaremos a matriz, as ementas e os planos de ensino dos professores relativos ao ano de alteração do PPC (ano de 2017), a partir do site do IFSul (www.ifsul.edu.br).

Em relação à matriz curricular⁷, percebemos que nesta segunda versão são apresentados os conteúdos relativos aos oito (08) semestres do curso. Diferentemente da primeira versão de 2010, a matriz apresentada inclui, já no primeiro semestre letivo, disciplina da área técnica. Ao analisarmos os oito semestres, percebemos que há uma progressão no tocante a inclusão de disciplinas técnicas. Nos primeiros semestre o número de disciplinas técnicas é menor, já nos últimos aumenta o número de disciplinas técnicas por semestre.

A articulação entre disciplinas técnicas e propedêuticas ao longo do semestre é uma característica do currículo do ensino técnico integrado. Obviamente que a integração não se dá somente pelo fato de colocar lado a lado em um currículo disciplinas da formação geral e

⁷ Para visualizara a matriz curricular presente na segunda versão do PPC do curso técnico integrado em agropecuária, acessar o site <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/3>.

profissional, conforme aponta Ciavatta (2012). Segundo a autora, para que um ensino seja verdadeiramente integrado é necessária a prática da interdisciplinaridade através de estratégias que promovam a integração dos conteúdos.

Contudo, em se tratando de matriz curricular, podemos dizer que houve um avanço em relação à primeira versão do PPC. Isso porque, na segunda versão é notável a preocupação em dispor os conteúdos de forma a atender a formação geral e profissional nos semestres. Assim, mesmo no último semestre do curso os alunos ainda possuem conteúdos propedêuticos como história, língua estrangeira e sociologia, atentando para um dos princípios do ensino técnico integrado que é a não fragmentação dos saberes.

Todavia, para que possamos realmente analisar a presença de práticas interdisciplinares no curso, as estratégias utilizadas pelos professores para realizar a articulação entre os saberes da formação geral e profissional, será necessário observar as ementas das disciplinas e também os planos de ensino dos professores.

Para isso, utilizaremos como exemplo uma disciplina da área propedêutica, que será Língua Portuguesa, e uma disciplina da área técnica, que será Desenho Técnico, pertencentes ao primeiro semestre letivo de 2017/01, ano em que o PPC do curso foi alterado. Não será possível neste trabalho analisarmos as ementas e planos de ensino de todas as disciplinas do curso em todos os semestres devido ao prazo exíguo para conclusão deste estudo. Assim, as disciplinas mencionadas nos servirão como modelo para averiguarmos como estão sendo organizados os conteúdos no curso de agropecuária.

Começaremos analisando a ementa curricular da disciplina de Língua Portuguesa para o primeiro semestre letivo. A respectiva ementa passou a vigorar em 2017/01 com a seguinte estrutura:

Figura 41 - Ementa da disciplina de Língua Portuguesa: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).

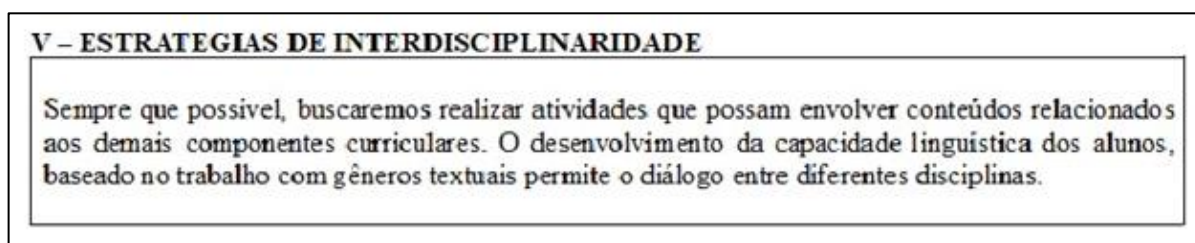
DISCIPLINA: Língua Portuguesa I	
Vigência: a partir de 2017/1	Período letivo: 1º semestre
Carga horária total: 45h	Código: LPO.0108
Ementa: Caracterização e análise de textos pertencentes a diferentes tipologias e gêneros levando em conta a adequação a distintas situações de comunicação e considerando aspectos formais e sociais da linguagem.	
Conteúdos	
UNIDADE I – Estudo do Texto	
1.1 Conceituação de texto	
1.2 Tipologia textual	
1.2.1 Texto narrativo	
1.2.2 Texto descritivo	
1.2.3 Texto dissertativo	
1.3 Análise de textos pertencentes a diferentes tipologias	
1.4 Noções acerca de gêneros textuais	
1.4.1 Análise de textos pertencentes a diferentes gêneros	
1.4.2 Produção de textos pertencentes a diferentes gêneros	
1.5 Informações explícitas e implícitas	
UNIDADE II – Variação Linguística	
2.1 Língua culta e coloquial	
2.2 Adequação e inadequação linguística	
UNIDADE III – Aspectos Formais da Língua	
3.1 Acentuação gráfica	
3.2 Estrutura e formação das palavras	

Fonte: Autora (2019).

A partir da ementa percebemos que o objetivo da disciplina no primeiro semestre é trabalhar com a tipologia e gênero textual. Para isso a disciplina foi dividida em três (03) unidades, em todas elas percebemos que os conteúdos desenvolvidos foram os específicos de Língua Portuguesa. Não foi possível identificar a partir da análise da ementa práticas interdisciplinares articulando os saberes da disciplina em específico com os da área profissional.

Para termos maior clareza em relação à organização da disciplina de Língua Portuguesa ao longo do semestre, passaremos, agora, a analisar o plano de ensino de 2017, ano em que ocorreu a atualização do PPC. O plano analisado é do segundo semestre, nele podemos perceber que os objetivos, ementas e conteúdos estão voltados unicamente à disciplina de língua portuguesa. Todavia, o plano aponta em seu item cinco (05), as *estratégias de interdisciplinaridade* adotadas no componente, como vemos abaixo:

Figura 42 - Estratégias de interdisciplinaridade no Plano de Ensino Língua Portuguesa: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).



Fonte: Autora (2019).

O item cinco indicou as *estratégias de interdisciplinaridade* adotadas pela disciplina. Todavia, ao analisarmos o conteúdo do item percebemos que não há estratégias fundamentadas e organizadas no interior da disciplina, não são apresentadas atividades específicas que produziram o trabalho interdisciplinar. A apresentação das estratégias é bastante genérica, utilizando a expressão *sempre que possível*, dessa forma não fica claro nem quando, nem como, nem em que momento serão produzidas tais atividades.

Dessa forma, ao analisarmos as disciplinas da área geral no site do IFSul (www.ifsul.edu.br), percebemos que todas seguiram o mesmo padrão de organização e seleção de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. As ementas e planos de ensino abordaram conhecimentos apenas de suas áreas específicas. Assim, não foi possível identificar a partir da análise de tais documentos qualquer tentativa de diálogo entre as disciplinas.

Passemos agora a analisar a ementa da disciplina de Desenho Técnico do primeiro semestre do ano letivo de 2017, pertencente à área profissional. A disciplina na ementa possui a seguinte estrutura:

Figura 43 - Ementa da disciplina de Desenho Técnico: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).

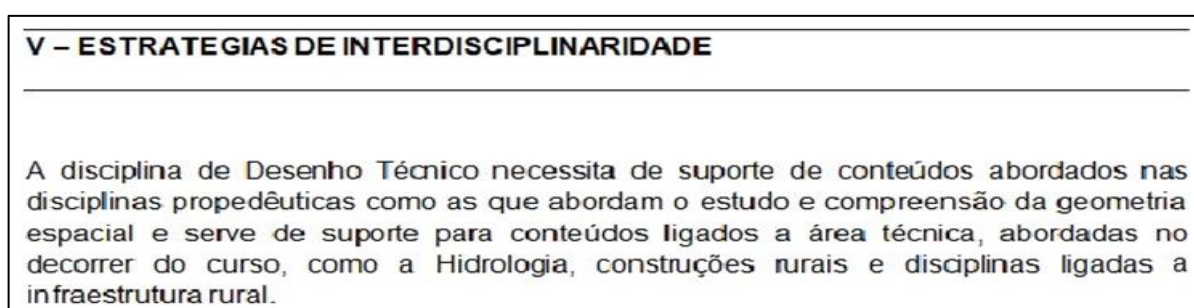
DISCIPLINA: Desenho Técnico	
Vigência: a partir de 2017/1	Período letivo: 3º semestre
Carga horária total: 45 h	Código: BG.DE.165
Ementa: Introdução ao desenho técnico. Elaboração e interpretação de representações geométricas bidimensionais e tridimensionais. Orientações sobre as técnicas de execução em desenho técnico. Interpretação e execução de cortes e seções. Fundamentação sobre desenho técnico aplicado para a agropecuária.	
Conteúdos	
UNIDADE I – Introdução ao Desenho Técnico	
1.1 Razões e importância do Desenho Técnico	
1.2 Classificações do Desenho Técnico (NBR 10.647)	
1.3 Tipos de papel	
1.4 Formatos de papel (ABNT - Série A)	
1.5 Instrumentos de desenho	
1.6 Legendas	
1.7 Caligrafia	
1.8 Escalas	
UNIDADE II – Representações Geométricas Bidimensionais	
2.1 Sistema Universal de Projeções	
UNIDADE III – Representações Geométricas Tridimensionais	
3.1 Perspectivas	
UNIDADE IV – Técnicas de Execução	
4.1 Contagem	
4.2 Esboços proporcionados cotado (Vistas Ortogonais e perspectivas)	
UNIDADE V – Cortes e Seções	
5.1 Cortes (Definições)	
5.2 Tipos de Cortes	
5.3 Seções	
5.4 Omissão de corte	
UNIDADE VI – Desenho Técnico Aplicado para a Agropecuária	
6.1 Leitura e Interpretação do Desenho Técnico Mecânico	
6.2 Leitura e Interpretação do Desenho Técnico Arquitetônico	
6.3 Leitura e Interpretação do Desenho Técnico Topográfico	

Fonte: Autora (2019).

Como vemos, a ementa da disciplina traz, novamente, conteúdos específicos da área técnica, organizados em seis unidades. Assim como na disciplina de Língua Portuguesa, da área geral, não há evidências de práticas interdisciplinares, não identificamos nenhuma tentativa de diálogo com as demais disciplinas.

Passemos agora a analisar o plano de ensino desta disciplina, da área profissional, para podermos compreender melhor a forma como organizou os conteúdos ao longo do primeiro semestre de 2017. O plano analisado, assim como o anterior, é do segundo semestre, possuindo a mesma estrutura. Ao analisá-lo percebemos que os objetivos, ementas e conteúdos estão voltados unicamente à área técnica. Todavia, o plano aponta, conforme a estrutura, suas *estratégias de interdisciplinaridade* como vemos abaixo:

Figura 44 - Estratégias de interdisciplinaridade no Plano de Ensino da disciplina de Desenho Técnico: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).



Fonte: Autora (2019).

O plano de ensino da disciplina de desenho técnico, seguindo a estrutura dos planos, apresentou no item cinco as *estratégias de interdisciplinaridade* adotadas. Todavia, assim como na disciplina de língua portuguesa, não foi possível identificar estratégias interdisciplinares fundamentadas e organizadas nem atividades específicas que poderiam fomentar o trabalho interdisciplinar. As estratégias apresentadas são bastante genéricas, não deixando claro os momentos específicos em que as atividades serão desenvolvidas.

Dessa forma, após analisarmos as ementas e planos de ensino desta segunda versão do PPC do curso de agropecuária percebemos que, de um modo geral, a organização das disciplinas e a seleção dos conteúdos seguiu a mesma lógica das disciplinas analisadas na primeira versão do PPC. Isso, porque o foco das disciplinas eram os conteúdos específicos de suas áreas. Todavia, a diferença que percebemos em relação à primeira versão foi que naquela houve a iniciativa de realização do projeto integrador ao final do semestre e, também, a inserção em algumas disciplinas de assuntos relativos ao mundo do trabalho, um dos requisitos para construção do currículo técnico integrado segundo Pacheco (2011).

Passemos agora a analisar o item 9.12 que trata da flexibilidade curricular nos currículos técnicos integrados. Conforme os Referencias Curriculares do IFSul o item deve apresentar a concepção e as modalidades de flexibilização curricular adotadas no curso. Da

mesma forma que nos itens anteriores, a normativa apresenta um texto norteador⁸ com a presença de lacunas e parênteses em que devem ser listadas as atividades desenvolvidas no curso.

Ao analisar a construção do item no PPC percebemos que as instruções dos Referenciais foram seguidas, como vemos abaixo:

Figura 45 - Flexibilidade curricular: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).

9.12 - Flexibilidade curricular

O Curso Técnico em Agropecuária implementa o princípio da flexibilização preconizado na legislação regulatória da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, concebendo o currículo como uma trama de experiências formativas intra e extra-institucionais que compõem itinerários diversificados e particularizados de formação.

Nesta perspectiva, são previstas experiências de aprendizagem que transcendem os trajetos curriculares previstos na matriz curricular. A exemplo disso, estimula-se o envolvimento do estudante em programas de extensão, participação em eventos, atividades de iniciação à pesquisa, estágios não obrigatórios, tutorias acadêmicas, dentre outras atividades especificamente promovidas ou articuladas ao Curso, dentre outras experiências potencializadoras das habilidades científicas e da sensibilidade às questões sociais.

Por meio destas atividades, promove-se o permanente envolvimento dos discentes com as questões contemporâneas que anseiam pela problematização escolar com vistas à qualificação da formação cultural e técnico-científica do estudante.

Para além dessas diversas estratégias de flexibilização, também a articulação permanente entre teoria e prática e entre diferentes campos do saber no âmbito das metodologias educacionais, constitui importante modalidade de flexibilização curricular, uma vez que incorpora ao programa curricular previamente delimitado a dimensão do inusitado, típica dos contextos científicos, culturais e profissionais em permanente mudança.

Para tanto, ganham destaque estratégias educacionais como estágio curricular, por possibilitar o exercício da aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos durante o curso, bem como a demonstração do senso de responsabilidade, comprometimento, organização, planejamento, iniciativa, entre outros inerentes a atividade profissional e cidadã. As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação técnica e científica, desenvolvidas pelo estudante, poderão ser validadas como estágio obrigatório.

Aos alunos que já apresentarem estudos concluídos com êxito dentro da mesma articulação curricular, em nossa instituição ou em outra instituição de ensino reconhecida pelo MEC, também é ofertada a possibilidade de aproveitamento destes estudos, conforme previsto na Organização Didática, valorizando assim, os saberes já adquiridos pelo estudante.

Fonte: Autora (2019).

⁸ Para visualizar o texto norteador dos Referenciais Curriculares do IFSul, construído para o item 9.12, acessar o site www.ifsul.edu.br/regulamentos-institucionais.

Como podemos observar, o item no PPC seguiu o texto norteador dos Referenciais. Os primeiros quatro parágrafos foram seguidos exatamente como apresentados na normativa, foram apenas preenchidas as lacunas e listadas as atividades conforme as instruções entre parênteses. Essa primeira parte do texto buscou alinhar o PPC à legislação profissional técnica de nível médio, apontando os itinerários formativos diversificados que compõem o princípio da flexibilização curricular e devem fazer parte das atividades dos cursos.

Os dois últimos parágrafos do item não constam no texto norteador dos Referenciais, foi uma iniciativa dos professores. Nesses dois últimos parágrafos os professores continuam citando as estratégias e atividades que compõem a prática da flexibilização curricular no curso. Dentre elas são citados os estágios, as atividades e extensão, monitoria e o aproveitamento de estudos.

Assim, percebemos que a construção do item 9.12 seguiu o mesmo padrão dos itens anteriores, ou seja, a parte relativa à apresentação das concepções do ensino técnico integrado foi construída pelos Referenciais e acatadas no PPC do curso sem nenhuma alteração. O momento em que os professores dão sua contribuição se resume à indicação de práticas e atividades desenvolvidas no curso.

O próximo item, 9.13, trata da política de formação integral do aluno. Conforme os Referenciais este item deve esclarecer de que forma o curso implementa em sua organização curricular temas relacionados à ética, cultura, meio ambiente e, também, de que maneira evidencia habilidades como: raciocínio lógico, trabalho em equipe, criatividade, sociabilidade e etc. Nesse item em específico a normativa não apresentou texto norteador, apenas forneceu orientações gerais.

Dessa forma, percebemos que os Referenciais abordam a questão da formação integral do aluno sob uma perspectiva que leva em consideração a diversidade de temas e habilidades em um determinado currículo. Em nenhum momento a normativa expressa a ideia de formação integral contida nos documentos oficiais do ensino técnico integrado, que tem como foco a interdisciplinaridade, o diálogo entre os conhecimentos da área geral com os da área profissional.

Ao analisar o PPC do curso notamos que o item segue as orientações dos Referenciais, como vemos abaixo:

Figura 46 - Política de formação integral: Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária do IFSul (2017).

9.13 - Política de formação integral do estudante

O profissional formado no Curso Técnico em Agropecuária do Campus Bagé do IFSul terá formação alicerçada em sólido embasamento teórico básico e aplicado integrado a experiência e ou experimentações práticas, com espírito crítico e conhecimento da realidade sócio-econômica local, regional e nacional. O egresso desenvolverá ao longo da sua formação as capacidades de compreender as relações econômicas e culturais entre as nações, os processos da globalização e da organização em blocos econômicos e as suas implicações na sociedade brasileira, especialmente no que se refere às atividades agrícolas. A partir das ciências técnicas aplicadas, receberá subsídios que o capacite a gerar novas tecnologias adaptadas à agricultura, não só a grandes propriedades, mas também às médias e pequenas.

As ações pedagógicas do Curso Técnico em Agropecuárias serão baseadas em condutas e atitudes que preconizem a responsabilidade técnica e social, tendo como princípios o respeito à fauna e a flora; a conservação e recuperação da qualidade do solo, do ar e da água; o uso tecnológico racional, integrado e sustentável do ambiente; o emprego de raciocínio reflexivo, crítico e criativo; e o atendimento as expectativas humanas e sociais no exercício das atividades profissionais na área de agropecuária.

No processo formativo do aluno a matriz curricular a construções de conhecimentos que privilegiem a visa a ética; o raciocínio lógico; a redação de documentos técnicos; a atenção a normas técnicas e de segurança; a capacidade de trabalhar em equipes, com iniciativa, criatividade e sociabilidade; estímulo à capacidade de trabalho de forma autônoma e empreendedora; a integração com o mundo de trabalho, o que é realizado através de conjunto de disciplinas ligadas as ciências humanas, sociais, matemática e suas tecnologias, informação e comunicação e ciências exatas e da terra, além disto o curso conta com disciplinas específicas inerentes a formação profissional de técnico em agropecuária.

Fonte: Autora (2019).

Como foi possível observar, o item foi desenvolvido com base nas orientações da normativa institucional. Assim, foram elencadas as atividades e assuntos abordados no curso bem como algumas práticas e ações pedagógicas. Não houve esclarecimento em relação às ações interdisciplinares e estratégias para realização da integração entre os conhecimentos da área geral com a profissional.

Dessa forma, ao compararmos as duas versões do PPC de Agropecuária em relação à proposta de formação integral do aluno, percebemos uma grande diferença entre os documentos. A primeira versão, mesmo sem possuir uma normativa, expôs sua estratégia para realização da integração dos conteúdos tendo como base atividades interdisciplinares, desenvolvidas ao longo do semestre através do projeto integrador. Já a segunda versão, seguindo a normativa institucional dos Referenciais, se afasta da proposta do ensino técnico integrado, não apresentando uma proposta interdisciplinar concreta.

Os próximos subitens, 9.13, 9.14 e 9.15⁹, os últimos relativos à organização curricular falam, respectivamente: da política de apoio ao estudante; das formas de implementação das políticas de ensino, pesquisa e extensão e das políticas de inclusão e acessibilidade do estudante. O primeiro item descreve as políticas de apoio ao estudante; o segundo descreve as estratégias para implementação das políticas de ensino, pesquisa e extensão e o último aborda a política de inclusão e acessibilidade dos alunos citando as ações desenvolvidas no Câmpus.

A análise dos itens acima elencados demonstrou que os mesmos seguiram as determinações dos Referenciais Curriculares do IFSul, descrevendo as ações relativas a cada política. O último item, contudo, é uma iniciativa dos professores na construção do PPC de Agropecuária, não existindo no documento dos Referenciais. Nesse último item foi esclarecida a concepção de educação inclusiva adotada pelo curso bem como as ações previstas pela Resolução 51/2016. A inclusão de tal item demonstra a preocupação dos professores com o tema em contrapartida ao regramento institucional.

Ao finalizar a análise desta segunda versão do PPC do curso de Agropecuária, percebemos que o surgimento dos Referenciais curriculares do IFSul exerceu grande influência na construção do documento, aumentando a prescrição e rigidez curricular. Por isso, no próximo capítulo, procuraremos realizar nossas reflexões acerca das análises da primeira e segunda versão do PPC do curso, no intuito de responder nossa pergunta de pesquisa, que é: Como a proposta curricular do ensino técnico integrado foi desenvolvida nas versões do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso técnico integrado em Agropecuária do IFSul? Com nossa pergunta de pesquisa em vista, buscaremos apontar as conclusões pertinentes a este estudo bem como indicar a realização de pesquisas futuras.

⁹ Para visualizar a estrutura dos itens 9.13, 9.14 e 9.15 na segunda versão do PPC do curso técnico integrado em Agropecuária, acessar o site <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/3>.

7 REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO NO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFSUL - CÂMPUS BAGÉ:

Na realização de nossas análises, procuramos vislumbrar a maneira como o currículo técnico integrado foi construído no curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé. Para isso, recorreremos primeiramente aos registros institucionais que continham orientações gerais em relação ao currículo que foram o PPI do IFSul e os Referenciais curriculares do IFSul e, posteriormente ao PPC do curso.

A intenção na primeira etapa foi apreender as concepções curriculares adotadas pela instituição. Já na segunda, ao analisarmos as versões do PPC do curso, nosso objetivo foi perceber como de fato o currículo vinha sendo construído e como os professores, em sua elaboração, dialogaram com as normativas oficiais e orientações institucionais concernentes ao ensino técnico integrado.

A primeira etapa da análise, como já mencionado, observou o PPI do IFSul. Nossa intenção ao analisarmos o documento era perceber como ele apresentava as concepções relativas ao ensino técnico integrado bem como o papel e missão educacional da instituição. Ao analisá-lo, notamos que o documento trouxe de forma clara e concisa as principais noções do ensino técnico integrado, alinhando a missão do instituto ao discurso dos documentos oficiais.

As concepções indicadas no PPI apontaram, em primeira instância, o compromisso da instituição em fornecer uma escola público-educadora, voltada para a construção da cidadania, na intenção de realizar uma verdadeira transformação social. Ligada a essa premissa educacional foi destacada também a importância do desenvolvimento de um ser humano crítico, com capacidade ética, que se desenvolve a partir de uma educação humano-científico-tecnológica.

Na busca pelo desenvolvimento de uma educação que considere aspectos humanos, científicos e tecnológicos, o PPI argumenta sobre a mudança dos setores produtivos, explicando que o mercado adotou uma nova lógica produtiva que requer dos trabalhadores novas competências. Todas essas transformações exigem do ensino profissionalizante uma reconfiguração. Conforme o documento, a necessidade agora é promover uma educação que alie teoria e prática, resgatando o homem em suas relações com o mundo.

Nessa perspectiva, o PPI estabeleceu como base para construção dos currículos do IFSul o *trabalho enquanto princípio educativo*. Segundo o documento, o principal desafio é o

de selecionar conhecimentos, tendo em vista a égide do trabalho, que contemplem saberes da formação geral e profissional. Assim, citando Ciavatta (2012), o PPI explica que o principal objetivo do currículo técnico integrado é superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Dessa forma, em sua elaboração, o PPI buscou expressar os fundamentos do currículo técnico integrado tendo o cuidado, também, de relatar as dificuldades inerentes ao desenvolvimento desta proposta devido aos valores ideológicos em disputa. O PPI compreende o currículo como uma construção cultural, sem existência prévia, que depende do ser humano para sua concretização. Logo, a análise do PPI do IFSul nos mostrou que a instituição, em termos documentais, parece compreender sua missão e seu caráter educacional, científico e tecnológico, mostrando-se alinhada aos discursos oficiais para o ensino técnico integrado.

Em relação à análise dos Referenciais há várias reflexões pertinentes que devemos trazer a tona neste momento. Primeiramente é necessário retomarmos alguns conceitos e premissas apresentados na normativa, que buscaram alinhamento com os ideais e concepções do PPI da instituição.

Em primeiro lugar, o documento enfatizou novamente a missão dos institutos em prol da construção de uma sociedade justa e democrática. Conforme os Referenciais, esse objetivo levou a instituição a criar diretrizes curriculares no intuito de realizar uma educação voltada para a formação integral do aluno. Apontando para o PPI, o documento enfatiza outra vez a concepção curricular da instituição, que é de realizar a indissociabilidade entre teoria e prática para uma compreensão crítica da realidade.

Após esclarecer tais conceitos, os Referenciais enfatizaram o caráter norteador do documento, explicando que, ao assumir a concepção curricular constante no PPI se afastam de qualquer conotação reducionista e/ou protocolar que possa ser atribuída a tal instrumento pedagógico. Nesse sentido, o documento nega a hipótese da utilização do material como meio de padronização e controle autocrático das ofertas educativas.

Os Referenciais esclareceram ainda a concepção de planejamento e de projeto adotada pelo documento. Em relação ao planejamento, o documento explica que esse deve ser compreendido como um movimento reflexivo, participativo e intencional, no intuito de promover o engajamento e protagonismo dos sujeitos em sua construção. O documento salientou, ainda, que as posturas servis e paternalistas, que levam a uma condução acrítica dos processos de planejamento devem ser superadas.

Todavia, ao analisarmos a estrutura de PPC construída pelos Referenciais o que percebemos foi uma extrema contradição em relação às concepções trazidas no início do documento. A estrutura apresentada revelou um movimento prescritivo progressivo, ou seja, a rigidez da norma aumenta na medida em que a estrutura se aproxima da parte relativa à apresentação dos conceitos curriculares e sua organização.

Dessa forma, o item nove (09) dos Referenciais, intitulado de *organização curricular* é o que apresenta maior rigidez. Isso, porque, como já apontado na análise, no decorrer de toda estrutura do item são trazidos textos prontos, ou pré-prontos, com a presença de lacunas e reticências que indicavam em que momento os professores poderiam dar sua contribuição. Assim, a estrutura de PPC trazida nos Referenciais reservou para os professores um espaço de coadjuvantes, uma vez que as oportunidades de participação são escassas e destinadas apenas à descrição de atividades.

Assim, as concepções apresentadas no início dos Referenciais entram em choque com a prática desenvolvida na construção do modelo de PPC apresentado no documento. A estrutura construída reforçou, justamente, o caráter servil e paternalista de planejamento quando apresentou textos prontos. Os objetivos de reflexão, participação e engajamento defendidos no documento também se perderam de vista na rigidez da norma.

Os Referenciais curriculares do IFSul revelam em si um processo de trabalho alienado. Vasconcellos (2011), ao definir o processo de *alienação do trabalho* utiliza o conceito marxista. Nessa perspectiva, o trabalho é visto enquanto algo exterior ao trabalhador, que não pertence a sua natureza. Ele encontra, assim, uma dificuldade de se afirmar no trabalho, o que desperta um movimento de negação de si mesmo. O trabalhador se reconhece apenas fora do trabalho, o que caracteriza um trabalho forçado e não voluntário (MARX, 1989 *apud* VASCONCELLOS, 2011).

Vasconcellos (2011, p. 128) explica que, nesse tipo de trabalho há “[...] uma ruptura entre a ação e o motivo e o plano de ação [...]”, constituindo o que o autor denomina de alienação do trabalho educativo. Perde-se de vista a motivação, o significado do fazer e assume-se a realização de práticas alienadas. Dentre o rol dessas, o autor comenta sobre a burocratização do planejamento enquanto prática de *preencher papéis* sem conexão com a realidade, com foco em ideias bonitas e sonhos idealistas que não conseguem se situar no processo de planejamento. Também aponta para um modelo que tem perseguido os docentes há tempos, “[...] soluções miraculosas são produzidas por um grupo de especialistas e em seguida são exportadas para as escolas; faz-se uma campanha de persuasão; pouco depois,

face ao fracasso acionam-se as trombetas de acusação aos professores por sua resistência...” (VASCONCELLOS, 2011, p. 136).

Dessa forma, o planejamento realizado de forma alienada dificilmente alcança a prática. Em relação aos Referenciais, o processo de alienação pode ter sido motivado pela primazia do discurso oficial, ou seja, pela adesão incondicional ao que expressa o currículo construído pelas instancias gestoras, sejam elas institucionais ou governamentais. Tais discursos, ao serem compreendidos como verdades absolutas e/ou como os que expressam o *verdadeiro currículo*, são assumidos enquanto “[...] instância metafísica definidora de um currículo universal” (VACONCELLOS, 2011, p. 29).

Nessa perspectiva, o currículo é elevado ao patamar de fetiche. Conforme Vasconcellos (2011), um currículo nessa posição é aquele encarado como o currículo ideal, perfeito, intocável, que atende todas as demandas e anseios dos discursos curriculares oficiais. O fetichismo curricular também carrega em si a ideia de que os construtores curriculares são os especialistas. Sob este ponto de vista, quem deve construir os currículos são os pedagogos, gestores de escola, diretores e etc. (VASCONCELLOS, 2011). Nessa visão há uma falácia de que tais currículos são ideais, imunes a qualquer falha e facilmente aplicáveis ao contexto escolar.

Todavia, Vasconcellos (2011) explica que não existe um currículo que expresse exatamente o discurso oficial, não existe um currículo em si. O currículo é uma atividade humana, por isso depende dos seres humanos para acontecer,

O currículo é feito por sujeitos concretos, marcados, portanto, por seus tempos de vida, identidades e trajetórias [...]. O currículo escolar enquanto construção humana, depende substancialmente dos sujeitos em relação. Não é algo autônomo que teria vida própria, ao contrário do que pensam aqueles que acreditam que, se chegasse a uma “boa teoria curricular”, bastaria aplicá-la na escola (provavelmente através de leis, normas, portarias, parâmetros, materiais didáticos) independente das pessoas e das estruturas, como quando se troca a peça de uma máquina (VASCONCELLOS, 2011, p. 43).

Os dispositivos pedagógicos são necessários ao desenvolvimento do processo educativo, mas não podemos perder de vista a *atividade humana* como argumenta Vasconcellos (2011). Na análise dos Referenciais notamos uma centralização na estrutura que coibiu os espaços de atuação dos professores na construção dos PPCs dos cursos. O documento foi construído sob uma rígida prescrição que talvez revele uma crença sega nos *dispositivos pedagógicos*, ou seja, basta criá-los ou modificá-los para que a mudança/transformação curricular aconteça.

“Os dispositivos pedagógicos são uma tecnologia, um saber incorporado nas formas de organização do espaço, tempo, recursos, saberes [...] síntese cultural, trabalho humano acumulado” (VASCONCELLOS, 2011, p. 42). Todavia, devem ser perpassados, permeados, vivificados pelas pessoas, vão depender de quem os utiliza. O âmbito de construção curricular é um território de disputas, como bem afirma Arroyo (2013). Nesse sentido, muitas vezes os sujeitos são colados de lado e impelidos a “[...] se adaptar a um currículo imposto de acordo com relações de poder muito fortes, mas naturalizadas” (VASCONCELLOS, 2011, p. 39).

Dessa forma, Vasconcellos (2011) explica que há processos de reificação em jogo. Reificação é um termo marxista caracterizado por se um processo histórico ligado às sociedades capitalistas. Esse processo caracteriza-se como uma transformação experimentada pela atividade produtiva, por suas relações sociais e pela própria subjetividade humana, sujeita e identificada cada vez mais ao caráter inanimado, quantitativo e automático dos objetos ou mercadorias circulantes no mercado (LUKÁCS, 1885-1971). O processo de reificação é, portanto, mecanismo atuante na construção curricular, podendo ser reiterado pelos próprios dispositivos pedagógicos, pela forma como são elaborados.

Assim, os próprios dispositivos pedagógicos em um processo de reificação podem conduzir a práticas alienantes. Segundo Vasconcellos (2011, p. 43) “[...] as estruturas condicionam e a simples presença de determinados dispositivos equivocados já predispões os sujeitos para agirem na direção dada pelos mesmos [...]”. No caso dos Referenciais, foi evidente a influencia alienante que o documento exerceu na construção da segunda versão do PPC de Agropecuária. Embora tenha sido possível perceber em alguns momentos específicos a atuação e iniciativa dos professores, a grande parte do documento foi construída de maneira acrítica, em um movimento mecânico de copiar/colar.

Os Referenciais exerceram, portanto, uma má influência na construção do PPC do curso técnico integrado em Agropecuária, aumentando a rigidez curricular. Ao analisar a primeira e segunda versão do documento percebemos que desde 2010, na construção da primeira versão, até 2017, em que ocorreu a atualização do documento, houve um movimento ascendente de rigidez curricular atrelada à criação da normativa institucional.

A partir da criação dos Referenciais, os PPC dos cursos técnicos passaram a ter seu plano de ação cerceado pela normativa, perdendo sua liberdade de atuação. Nesse sentido, Vasconcellos (2011) propõe a seguinte indagação:

[...] até que ponto o Plano de ação é metodologicamente autêntico (qual seja fruto da tensão entre *Finalidade* e a *Realidade*) ou corresponde a uma espécie de *chip* implantado, decorrente de modismos ou cobranças autoritárias (ex: “tem que” trabalhar com textos diversificados)? Mesmo quando o professor segue um plano de ação bem feito - mas que não foi por ele elaborado -, se não tiver um bom conhecimento da realidade, se não captar as necessidades do grupo, terá dificuldade em tornar sua prática significativa. Ao mesmo tempo, quando aquilo que faz não se coloca como necessidade *para si* (para ele), falta disposição energética, afetiva, para enfrentar as dificuldades e resistências inerentes ao processo educativo significativo. Quando é devidamente encarada, a construção do plano é um caminho de formação e desenvolvimento da autoria do professor. (VASCONCELLOS, 2011, p. 149).

Ao analisarmos a primeira versão do PPC de agropecuária, percebemos que o mesmo foi realizado de maneira autônoma e autora (ARROYO, 2013) pelos professores, uma vez que puderam usar sua criatividade e agir mais livremente, pois não existia regramento institucional específico relativo à construção curricular e elaboração de PPCs em 2010. Os únicos documentos existentes na época eram o Projeto Pedagógico institucional e os próprios documentos oficiais elaborados pelo governo que norteavam o ensino técnico integrado.

As normas institucionais e governamentais são produções teóricas que visam regular a prática educativa nas instituições de ensino. Todavia, Vasconcellos (2011) explica que, a teoria não é o único determinante da prática. Pensar a teoria como um fator que se transforma automaticamente em prática é uma visão idealista de conhecimento “como se bastasse chegar a *ideias claras e distintas* para que as coisas acontecessem imediatamente na prática” (VACONCELLOS, 2011, p. 212 *grifo* do autor). Segundo o autor a teoria não se configura de forma homogênea no indivíduo, há diferentes níveis de internalização que convivem no mesmo sujeito e que condicionam sua prática, a forma como interpretam e dialogam com os conhecimentos já sistematizados e validados.

Assim, a primeira versão do PPC nos mostrou que mesmo sem uma normativa institucional os professores tiveram a iniciativa de dialogar com os documentos oficiais. O projeto Integrador é um dos exemplos na primeira versão do PPC que revela uma tentativa de realização do ensino integrado, com práticas interdisciplinares. É certo que o currículo construído naquela primeira versão bem como as atividades e estratégias associadas a ele não expressam literalmente a proposta oficial do currículo técnico integrado, são uma interpretação da norma, que expõe o entendimento do grupo de professores em relação ao discurso curricular oficial naquele momento.

Na segunda versão, contudo, após a construção dos Referenciais Curriculares do IFSul, acentuou-se a normatização e rigidez curricular que emanou da norma institucional. Percebemos que os professores perderam seu espaço de atuação, de autoria. Pressionados e

impelidos pelo rígido regramento os professores foram muito mais repetidores do discurso oficial que verdadeiros autores curriculares.

A rigidez da norma institucional no tocante à construção dos PPCs pressionou os professores na direção do discurso curricular oficial, que foi acatado praticamente em sua íntegra. Na análise dos Referenciais curriculares percebermos que os únicos espaços reservados para atuação dos professores foram os relativos à descrição e enumeração de atividades. Nesse sentido, em relação à construção curricular Vasconcellos (2011, p. 25) explica que “Não há neutralidade. As formas de organização, as estruturas, são recursos institucionais que facilitam determinadas práticas e dificultam outras; geram campos de verdade, mecanismos de controle e outras formas de poder”.

Assim, a rigidez da normativa institucional que atuou na construção da segunda versão do PPC de agropecuária gerou uma profunda contradição no discurso apresentado no documento. A principal contradição talvez seja a interdisciplinaridade, indicada e defendida no PPC. Todavia a matriz curricular e os planos de ensino, com seus conteúdos e estrutura, demonstraram uma prática ainda arraigada na disciplinarização. A presença da interdisciplinaridade foi observada apenas em pequenos momentos nos planos de ensino, entre disciplinas da mesma área.

A análise da segunda versão do PPC de agropecuária nos mostrou, portanto, o quão perigoso é nutrir uma perspectiva com base no fetichismo curricular. O fetichismo fez com os professores entrassem em um estado de alienação, de expropriação do próprio trabalho, um trabalho esvaziado de sentido, de reflexão, que se resumiu por vezes a um movimento mecânico de *copiar e colar*. Nesse movimento há um constante vai e vem de contradições, diz-se uma coisa faz-se outra, as palavras perdem o sentido, tornando-se “[...] palavras gastas pelo uso, sem fios, sem conexões mais profundas; palavras que se pronunciam e se escutam quase que automaticamente, superficialmente, sem encarnação singular, nem no corpo nem na alma, palavras mortas; banalizadas” (VASCONCELLOS, 2011, p. 12).

Ao final desta reflexão, portanto, é oportuno retomarmos novamente a pergunta realizada por Arroyo (2013), já mencionada na análise dos Referenciais, que indaga: *Há lugar para nossas autorias no território dos currículos de formação e de educação básica?* Ao responder essa pergunta Arroyo (2013) afirma que o currículo tem sido um território de incansáveis disputadas. Segundo autor o Brasil é o país que mais acumula normas em relação ao currículo, há sempre um regramento que dita o que, quando, onde e como os professores devem fazer, na esperança de se conquistar o currículo *ideal*. Assim, existe um cenário que revela “autonomia e autorias que se chocam não apenas com os controles gestores, mas com a

rigidez do ornamento curricular” (ARROYO, 2013, p. 34). Na voz dos professores, Arroyo (2013) afirma que tal rigidez se impõe sobre a criatividade docente.

Todavia, Arroyo (2013) explica que, em meio aos rígidos ornamentos curriculares há sempre processos de resistência sendo empreendidos pelos professores. A análise das versões do PPC do curso técnico em Agropecuária, contudo, nos mostrou que na medida em que aumentou a rigidez curricular, por conta da norma institucional, diminuíram-se também os processos de resistência. Na primeira versão do documento, quando não existia a norma, houve diálogo com os documentos oficiais, uma interpretação desses, que se refletiu no PPC. O próprio processo de diálogo com a norma já se configurou como resistência, uma vez que houve reflexão e o discurso oficial não foi assumido em sua integralidade de maneira acrítica. Na segunda versão, contudo, ocorreu um movimento passivo de adoção do discurso oficial, um trabalho alienado, em que não foram identificados processos genuínos de resistência.

Não queremos com isso colocar os professores em uma posição de vítimas das normas institucionais e dos discursos oficiais. Acreditamos que “a atividade humana não é mecanicamente determinada; é condicionada sim, mas não inexoravelmente determinada” (VASCONCELLOS, 2011, p. 203). Conforme Vasconcellos (2011) há dois discursos dicotômicos em voga:

O discurso ideologicamente comprometido com a ordem dominante é aquele que olha só para as contradições do professor, desconsiderando seu contexto, o todo que o envolve, a lógica do sistema subjacente. O discurso ingênuo é aquele que olha para o professor como um coitadinho, uma vítima do sistema, um ser isento de contradições e possibilidades (VASCONCELLOS, 2011, p. 233).

Nossa postura é em concordância com o que afirma Vasconcellos (2011). Há sempre um espaço para atuação, para as mudanças, sejam elas grandes ou pequenas, é a zona de autonomia relativa (ZAR). Tais mudanças, contudo, nem sempre se dão nos palcos dos documentos institucionais, muitas vezes acontecem nos bastidores, nas práticas que o professor empreende em sala de aula e no interior de sua comunidade escolar. Assim, acreditamos, como afirma Arroyo (2013), que os professores em sua realidade constroem práticas de resistência. Contudo, para apreendê-las são necessários estudos para além dos documentos institucionais, que pretendemos realizar em pesquisas futuras.

Todavia, na presente pesquisa, que é fundamentalmente documental, foi necessário nos ater aquilo que nos revelaram os documentos institucionais em relação ao currículo técnico integrado do curso de Agropecuária, à construção curricular em âmbito documental. A análise dos documentos denunciaram que a normativa curricular institucional, os Referenciais

Curriculares do IFSul, deram início a um processo de produção curricular alienada, demonstrada na construção da segunda versão do PPC do curso, quando a normativa já estava em voga. A análise das duas versões mostrou, portanto, um processo de rigidez curricular ascendente, crescente, motivado e vinculado à criação da norma institucional.

A intenção deste estudo foi de elucidar o processo de construção curricular, com base nos documentos oficiais, tendo como foco o PPC do curso de Agropecuária do IFSul - Câmpus Bagé. Entretanto, queremos esclarecer que nosso objetivo com o presente estudo não foi realizar a denúncia pela denúncia ou a crítica pela crítica, mas trazer à tona os processos e estruturas assumidas que revelam e dimensionam nosso *conformismo*. Segundo Gramsci (1978 *apud* MONASTA, 2010) todos somos conformistas de algum conformismo e o problema crucial da educação está em tomar consciência das várias formas de conformismos para, assim, poder decidir, lutar por um tipo ao invés de outro.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O presente estudo dedicou-se a investigar acerca da construção do currículo técnico integrado a partir do curso de Agropecuária do IFSul- Câmpus Bagé. Escolhemos realizar esse estudo por entender que é de muita relevância, uma vez que o Instituto Federal é uma instituição de grande abrangência no país e que possui uma proposta curricular inovadora para o ensino médio. Assim, nossa pergunta de pesquisa trouxe o seguinte questionamento: Como a proposta curricular do ensino técnico integrado foi desenvolvida nas versões do PPC do curso técnico integrado em Agropecuária do Câmpus Bagé?

Nossa intenção com o desenvolvimento de tal estudo era saber como esse currículo estava sendo construído. Assim, a partir da pergunta de pesquisa, traçamos nosso objetivo, que foi compreender tal construção elencando para isso o período específico de 2010 a 2017, tendo em vista as orientações do Projeto Pedagógico Institucional e o surgimento dos Referenciais curriculares para construção de projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFSul. O propósito era saber como tais normativas influenciaram na construção da proposta curricular no PPC do curso.

Dessa forma, para embasarmos nosso estudo, construímos um referencial teórico organizado em quatro capítulos. O primeiro apresentou as bases epistemológicas que nortearam a construção do currículo técnico integrado; o segundo apresentou um breve percurso acerca do desenvolvimento do Ensino Técnico Integrado e criação dos Institutos Federais; o terceiro apresentou algumas concepções de currículo, com base nos estudos de Silva (2010) e a concepção curricular adotada no presente trabalho e, o último, falou sobre as concepções do Ensino Técnico Integrado.

Nossas análises restringiram-se à observação dos registros institucionais, configurando-se como uma pesquisa de caráter documental. Assim, recorreremos aos principais documentos do IFSul que norteavam a construção curricular na instituição e, também, aos documentos que expressavam tal construção. Dessa forma, analisamos em primeira instância o PPI da instituição, posteriormente os Referenciais curriculares para construção de Projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFSul e, por último, as versões do PPC do curso de Agropecuária.

Nossas análises com base no PPC do curso técnico integrado em Agropecuária do Câmpus Bagé nos revelaram que, a construção curricular passou por um processo ascende de rigidez curricular atrelado à criação dos *Referenciais curriculares para construção de Projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFSul*. Constatamos que, a primeira versão do

PPC de Agropecuária, realizada antes da normativa, expressou um processo de construção curricular mais autoral. Já a segunda versão, após criação da normativa, expressou um processo de construção curricular alienada, em que o currículo é elevado ao patamar de fetiche.

As fontes para coleta de dados de nossas análises foram os documentos institucionais do Câmpus Bagé. Por isso, destacamos a importância da continuidade do presente estudo e da necessidade de ampliá-lo para além dos dados contidos nos registros institucionais dos cursos específicos do Câmpus. É necessária e relevante a continuação da presente pesquisa em âmbito institucional, que possa revelar dados mais complexos e profundos da instituição como um todo, nos permitindo compreender com maior clareza o caminho curricular que o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense tem percorrido em seus cursos de nível médio, tendo em vista a modalidade curricular do Ensino Técnico Integrado.

Ao finalizarmos este estudo, é oportuno retomarmos novamente a concepção de currículo enquanto atividade humana (VASCONCELLOS, 2011). Conforme Vasconcellos (2011), uma construção curricular que não leva em conta a premissa da *atividade humana* tem grandes chances de se tornar uma atividade alienada, acrítica. Construir o currículo compreendendo-o como atividade humana significa colocar os sujeitos no centro de tal processo. Os sujeitos em seu caráter histórico, inseridos em uma realidade concreta, tanto escolar como social.

Nesse sentido, Vasconcellos explica que:

A escola ter como centralidade a pessoa significa que a pessoa é fundamento e finalidade do trabalho educativo, de maneira que os alunos *aprendam a ser pessoas e a verem os outros como pessoas*. Por isto, há uma preocupação primeira com o perfil dos educadores: a humanização. Centralidade não é exclusividade, não é autonomia absoluta. Trata-se de uma estratégia para dirigir nosso olhar, para, diante de tantos estímulos e apelos, não perder de vista o que é mais importante (VASCONCELLOS, 2011, p. 39).

Assim, considerar o currículo como atividade humana é criar um antídoto contra o fetichismo curricular. A atividade humana nos protege de elevarmos o currículo a um patamar metafísico, de nos apegarmos a um modelo ou proposta e tomarmos como verdade absoluta. Por conseguinte nos protege de nos apegar cegamente aos dispositivos pedagógicos, aos planos de ensino, as listas de conteúdos, aos livros didáticos. A perspectiva da atividade humana nos permite ter em mente, e como prioridade, o que é prioridade, a pessoa, dimensionando o nosso trabalho e processos de construção curricular sempre que preciso.

Assim, é necessário entender que a construção curricular é sempre uma caminhada pela estrada das incertezas, pelo caminho nebuloso que a cada passo vai se revelando, o que torna o currículo uma atividade fundamentalmente humana. “Não nos movemos no terreno do desenvolvimento automático mas sim no campo das possibilidades inventadas” (MARINA, 1995, p. 363 *apud* VASCONCELLOS, 2011, p. 38).

Dessa forma, ao encerramos este estudo, é prudente lembrarmos, em última instância, que “[...] o grande fator libertador está no diálogo (Freire, Habermas, Gadamer, Ricoeur, Buber), pois além de ser um importante canal para o fluxo dos afetos, o diálogo possibilita estabelecer o poder das ideias, e não o poder advindo dos lugares institucionais assumidos a priori” (VASCONCELLOS, 2011, p. 243).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Legislação Federal, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.044/82**. Altera dispositivos da Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Legislação Federal, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, DF: Legislação Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154/ 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004 - 2006/2004/decreto /d5154.htm. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais, e dá outras providências. Brasília, DF: Legislação Federal, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 246/2016**. Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, e define normas e parâmetros para sua implementação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 08 out. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-105.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRABOWSKI, Gabriel. Proposta pedagógica: ensino médio integrado à educação profissional. *In*: Brasil. Ministério da educação. Secretaria de educação a distância. **Ensino médio integrado à educação profissional**. [S. l.]: Salto para o futuro, 2006. p. 5-15.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Projeto pedagógico institucional do Instituto Federal Sul-rio-grandenses. Pelotas, 2006. Disponível em: www.ifsul.edu.br. Acesso em: 02 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Pró-reitoria de Ensino. Projeto pedagógico do curso técnico integrado em agropecuária. Pelotas, 2010-2017. Disponível em: www.ifsul.edu.br. Acesso em: 02 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Pró-reitoria de Ensino. Referenciais curriculares para projetos pedagógicos de cursos técnicos e de graduação do Instituto Federal Sul-rio-grandenses. Pelotas, 2016. Disponível em: www.ifsul.edu.br. Acesso em: 02 out. 2018.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. 2º ed. Rio de Janeiro: Elfos, 1989.

LÜDKE, M ; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2007.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2011.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 106-127.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, C. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, p.131-152, 2003.

SAVIANI, Demerval. **A relação trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo.3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: atividade humana como princípio educativo, 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2011.