



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ELIANE APARECIDA DA SILVA

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO: SENTIDOS DE
EDUCAÇÃO NO IFMT DE PRIMAVERA DO LESTE (MT)**

Orientadora: Professora Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

RONDONÓPOLIS – MT

ABRIL - 2018

ELIANE APARECIDA DA SILVA

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO: SENTIDOS DE
EDUCAÇÃO NO IFMT DE PRIMAVERA DO LESTE (MT)**

Texto apresentado à Banca de Defesa de Dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso - PPGEdu/ICHS

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho
Universidade Federal de Mato Grosso - PPGEdu/ICHS

Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC/FE

Profa. Dra. Merilin Baldan (Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso - PPGEdu/ICHS

RONDONÓPOLIS – MT

ABRIL - 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586p Silva, Eliane Aparecida da.
Políticas de Currículo para o Ensino Médio: Sentidos de Educação no IFMT de Primavera do Leste (MT) / Eliane Aparecida da Silva. – 2018
107 f. ; 30 cm.

Orientadora: Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Políticas de currículo. 2. Ensino médio. 3. IFMT. 4. Abordagem do ciclo de políticas. 5. Sentidos de educação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis - Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel.: (66) 3410-4035 - E-mail: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO: SENTIDOS DE EDUCAÇÃO NO IFMT DE PRIMAVERA DO LESTE (MT)"

AUTOR: Mestranda Eliane Aparecida da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 09/04/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor(a)	Ademar de Lima Carvalho
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Doutor(a)	Marcia Betania de Oliveira
Instituição :	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UE	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Merilin Baldan
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

RONDONÓPOLIS, 11/04/2018.

DEDICATÓRIA

Ao meu filho lindo João Pedro, lindo de todas as formas possíveis e imagináveis, meu companheiro de todos os dias, obrigada pela compreensão, pelas palavras de incentivo e de carinho, a quem tento demonstrar o quão gratificante é o caminho do conhecimento.

Poética

Estou farto do lirismo comedido
Do lirismo bem comportado
Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente protocolo e manifestações de apreço ao sr. diretor.

Estou farto do lirismo que para e vai averiguar no dicionário o cunho vernáculo de um vocábulo.

Abaixo os puristas.
Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis

Estou farto do lirismo namorador

Político
Raquítico
Sifilítico

De todo lirismo que capitula ao que quer que seja fora de si mesmo.

De resto não é lirismo
Será contabilidade tabela de co-senos secretário do amante exemplar com cem modelos de cartas e as diferentes maneiras de agradar & agraves mulheres, etc.

Quero antes o lirismo dos loucos
O lirismo dos bêbados
O lirismo difícil e pungente dos bêbados
O lirismo dos clowns de Shakespeare.

- Não quero saber do lirismo que não é libertação.

(Manuel Bandeira BANDEIRA, M.
Poesia completa e prosa.
Rio de Janeiro: José Aguilar, 1974.)

AGRADECIMENTOS

Penso que este seja o momento de agradecer as pessoas que fizeram parte deste processo, que caminharam comigo e de alguma maneira contribuíram para essa conquista, também é hora de expressar para as pessoas que fazem parte da minha vida o quanto são especiais e importantes, por mais que tente escolher as melhores palavras elas não serão suficientes para traduzir todo meu sentimento.

Agradeço a minha mãe Graça (minha Maria), pelo apoio incondicional, por acreditar, me incentivar e pelos cuidados nos momentos de enfermidade. As minhas irmãs Solange e Sueli, meus sobrinhos Matheus, Debora e Fernanda, por estarem comigo sempre que preciso e por vibrarem com minhas conquistas.

À minha querida orientadora, Professora Érika Rodrigues Virgílio da Cunha, obrigada pela atenção, pelo incentivo, por me oportunizar esta discussão enriquecedora, uma pessoa que sempre me acolheu não só nos momentos de orientação, sou grata por caminhar comigo, admiro muito e aprendo mais sempre.

Aos colegas do grupo de estudos *Políticas de Currículo*, pelas leituras, pelos debates e as discussões que nos permitiram avançar, agradeço a experiência da convivência durante o tempo que estivemos e estaremos juntos. Especialmente a parceria e amizade de Thaís Silva Verão Theodoro e Rosely Almeida dos Santos, obrigada pela paciência, pelos conselhos e pela parceria sempre.

A banca examinadora Professora Dra. Marcia Betania de Oliveira pelas contribuições riquíssimas para a dissertação no exame de qualificação e defesa; um agradecimento especial ao Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, a quem admiro muito pela generosidade, pelas conversas, pelo apoio e motivação, grata pelas contribuições ao meu texto.

Aos amigos mais antigos e as novas amizades que construí durante o Mestrado, aos que torceram por mim e estiveram ao meu lado, as conversas que nem sempre eram objeto de estudo, refiro-me aos queridos Adriano Sabino Gomes, Andreia Nunes de Castro, Janaina Szpakowsk, Lucimara Afonso Castilho, Thaís Silva Verão Theodoro, Rosely Almeida dos Santos, Adriana Bruno Alves.

Agradeço aos meus colegas da turma do Mestrado que compartilharam comigo suas experiências, possibilitando nosso crescimento e amadurecimento como Mestres em Educação;

Ao meu amado Luiz Carlos, pela cumplicidade, pelos cuidados, pelo incentivo e compreensão em todos os momentos, pela admiração e reconhecimento do meu trabalho, dos

meus estudos, pelo companheirismo e atenção que me dedicou para que eu tivesse tranquilidade na escrita.

A todos os servidores do IFMT Câmpus Primavera do Leste pelas palavras de incentivo e apoio, aos que colaboraram nessa pesquisa, dedicando um pouco de seu tempo para nossas conversas, obrigada por me desafiar nos estudos e poder ampliar as discussões acerca da educação e educação profissional.

Aos professores da UFMT do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) pelas contribuições, pelos momentos de aprendizado que muito contribuiu para essa pesquisa.

A direção geral e direção de ensino do IFMT Câmpus Primavera do Leste pela compreensão, incentivo e liberação para o início dos estudos antes do afastamento para o Mestrado.

RESUMO

Esta investigação está inserida na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis. Tem como objetivo investigar como a educação e/ou a educação profissional integrada ao Ensino Médio é significada no IFMT e quais as implicações para a educação e o currículo nesta instituição. A pesquisa tem como base de análise as discussões pós-estruturais de currículo como prática discursiva, de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, e três dos contextos da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, Richard Bowe e Anete Gold: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são compostos de arenas e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates na produção da política. Com o foco no contexto de produção do texto político, analiso documentos normativos (resoluções, pareceres, diretrizes), além de outros textos que orientam a oferta e o atendimento do ensino médio e do ensino médio integrado no município de Primavera do Leste - MT. Neste primeiro movimento, foco aspectos das reformas educativas no Brasil, sobretudo das reformas do ensino médio voltadas aos Institutos Federais de Educação em meio às principais mudanças para a educação profissional brasileira dos últimos anos, com destaque para o lugar da integração curricular nas políticas deste nível. Num segundo movimento de análise, busco analisar os sentidos de educação no IFMT Primavera do Leste, que tomo como o contexto da prática na pesquisa. Foco nos significantes privilegiados nos textos políticos, nas intencionalidades em disputa a partir de tais significantes, de modo a destacar os sentidos de mudança curricular ligados à busca de (boa) qualidade da educação. Problematizo as disputas em torno dos significantes conhecimentos e saberes, que atuam como centrais na tentativa de hegemonizar um sentido para a educação e busco demonstrar como esses significantes atuam na tentativa de fechamento de uma demanda única para a educação de qualidade. Analiso a política do IFMT também discutindo os sentidos que os sujeitos da prática atribuem para educação e currículo nesse nível de ensino. Destaco a recorrência dos discursos em torno do melhor conhecimento para os alunos do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional como trabalhadores ou como técnicos, com competências e habilidades consideradas necessárias ao mercado de trabalho e ao mundo produtivo, apontando essa significação como um sentido hegemônico de educação na política de ensino médio. Concluo afirmando que se a política nacional e local, como implicações dos sentidos em curso, tende a acentuar o dualismo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, é porque privilegia-se significar educação reduzida a ensino de conteúdos básicos, de conhecimentos encomendados pelo mercado na via da formação de competências e habilidades para postos de trabalho específicos. Defendendo a perspectiva da educação como acontecimento, chamo atenção, por fim, para o fato de que, no processo educativo cotidiano no IFMT em foco, há outras relações sendo produzidas, que escapam parcialmente a essa tentativa de se restringir os sentidos de educação a comportamentos e habilidades controláveis, relações que apontam para preocupações com uma educação que colocam ao centro os jovens como pessoas em formação.

Palavras-chave: Políticas de currículo; Ensino médio; IFMT; Integração curricular; Abordagem do ciclo de políticas; Sentidos de educação.

ABSTRACT

This research is inserted in the Research Line Training of Teachers and Public Educational Policies of the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, Campus of Rondonópolis. It aims to investigate how education and / or vocational education integrated into Secondary Education is signified in the IFMT and what are the implications for education and curriculum in this institution. The research is based on analysis of the post-structural discursive discourse, by Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo, and three contexts of Stephen Ball's policy cycle, Richard Bowe and Anete Gold: the context of influence, the context of the text production and the context of the practice. These contexts are composed of arenas and interest groups and each of them involves disputes and clashes in the production of politics. Focusing on the context of the production of the political text, I analyze normative documents (resolutions, opinions, guidelines), as well as other texts that guide the supply and attendance of high school and integrated secondary education in the municipality of Primavera do Leste - MT. In this first movement, I focus on aspects of educational reforms in Brazil, especially the reforms of secondary education directed at the Federal Institutes of Education in the midst of the main changes for Brazilian professional education in recent years, with emphasis on the place of curricular integration in the policies of this level. In a second movement of analysis, I seek to analyze the meanings of education in the IFMT Spring of the East, which I take as the context of practice in research. Focus on the privileged signifiers in political texts, on the intentions in dispute from such signifiers, in order to highlight the meanings of curricular change linked to the search for (good) quality of education. I dispute the disputes about the significant knowledge and knowledges that act as central in the attempt to hegemonize a meaning for education and try to demonstrate how these signifiers act in the attempt to close a single demand for quality education. I analyze the IFMT policy also discussing the meanings that practice subjects attribute to education and curriculum at this level of education. I emphasize the recurrence of the discourses around the better knowledge for the students of the High School Integrated to Professional Education as workers or as technicians, with skills and abilities considered necessary to the labor market and the productive world, pointing this meaning as a hegemonic sense of education in the politics of high school. I conclude by stating that if national and local policy, as the implications of the current senses, tends to accentuate the dualism in the Integrated High School to Vocational Education, it is because it is privileged to mean reduced education to the teaching of basic contents, of knowledge commissioned by the market in training of skills and skills for specific jobs. Defending the perspective of education as an event, I finally draw attention to the fact that in the daily educational process in the IFMT in focus there are other relationships being produced that partially escape this attempt to restrict the senses of education to behaviors and controllable skills, relationships that point to concerns about an education that put young people at the center as people in training.

Keywords: Curriculum policies; High school; IFMT; Curricular integration; Policy cycle approach; directions of education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACP** – Abordagem do Ciclo de Políticas
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BM** – Banco Mundial
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BID** – Banco Interamericano de desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES** – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CODEPRIM** – Conselho Municipal de Desenvolvimento Econômico de Primavera do Leste
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DCNGEB** – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETF** – Escola Técnica Federal
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- GT** – Grupo de Trabalho
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFMT** – Instituto Federal de Mato Grosso
- IFPB** – Instituto Federal da Paraíba
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura
- NSE** – Nova Sociologia da Educação
- ONU** – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDL – Primavera do Leste

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Plano Pedagógico de Curso

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI – Plano Pedagógico Institucional

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

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEB – Secretaria de Educação Básica

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

INTRODUÇÃO	13
2. POLÍTICAS DE CURRÍCULO: REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO	20
2.1 O pós-estruturalismo nesta pesquisa	20
2.2 A perspectiva pós-estrutural de currículo.....	21
2.3 Currículo, hibridismo e ambivalência.....	24
2.4 A Investigação com o Ciclo de Políticas.....	30
3. O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO POLÍTICO: AMBIVALÊNCIAS E TENSÕES.....	37
3.1 Reformas educativas no Brasil.....	37
3.2 As reformas do ensino médio: os Institutos Federais de Educação em meio às principais mudanças para a educação profissional brasileira	47
3.3 O lugar da Integração curricular nesta discussão	54
4. SENTIDOS DE EDUCAÇÃO NO IFMT PRIMAVERA DO LESTE: O CONTEXTO DA PRÁTICA	71
4.1 Sentidos em disputas nos textos políticos para o ensino médio	72
4.2 A política do IFMT para o ensino médio.....	83
4.3 Implicações para/de um projeto de educação e de educação profissional.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
Apêndice.....	104

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa de Mestrado intitula-se “Políticas de currículo para o ensino médio: sentidos de educação no IFMT Primavera do Leste – MT” e está inserida na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). As inquietações que me levaram à discussão deste tema surgiram de minha experiência profissional no ensino médio, quando ainda era servidora do estado de Mato Grosso e atuava como diretora de uma escola no município de Sinop (MT). Esta escola, na ocasião, oferecia o Ensino Médio Integrado em Administração.

A tentativa de compreensão acerca da organização do ensino médio na forma integrada se intensifica com meu primeiro contato com o Instituto Federal, em 2012, quando assumi o concurso no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no Câmpus de Pontes e Lacerda (MT), onde desempenhei a função de coordenadora dos cursos técnicos subsequentes e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Essa pesquisa surge então das reflexões a partir de minhas experiências profissionais, em específico ao desempenhar a função de Coordenadora Pedagógica no Departamento de Ensino do IFMT – Primavera do Leste, tendo, dentre outras, a função de coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação e, nesse contexto, poder participar na elaboração e discussão de documentos, além da definição e implantação de normas, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Pedagógico de Curso (PPC) e outras normativas em nível de reitoria e câmpus. O Câmpus de Primavera do Leste (MT) foi criado pela Portaria Ministerial nº 993, de 7 de outubro de 2013 (BRASIL, 2013). Atualmente são ofertados quatro (04) cursos integrados a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Técnico em Eletromecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Logística e Técnico em Informática, com um total de 442 alunos e 55 professores.

Como Técnica em Assuntos Educacionais, conforme descrição sumária do cargo, minhas atividades correspondem à coordenação das atividades de ensino, planejamento, orientação. Supervisionando e avaliando essas atividades para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo, cabe a mim assessorar o ensino, a pesquisa e a extensão. Minhas experiências anteriores nessa área é que me levaram a assumir a função de coordenadora de curso no IFMT, Câmpus Pontes e Lacerda, em 2012, e de coordenadora pedagógica, no Câmpus de Primavera do Leste, em 2015.

Nos aspectos da expansão e interiorização, as contradições sobre o ensino médio integrado à educação profissional têm se intensificado e aumentando os espaços de luta pela significação dessa forma de organização do ensino médio. Continuamente ressurgem temas, outros conceitos e novas ideias que povoam espaços de conflito, nos quais a luta pela significação da educação que deve ser legitimada exclui outros significados de educação, compondo este cenário como um contexto muito específico. Por exemplo, a meu ver, as recorrentes disputas sobre como tem que ser organizado o ensino médio integrado se resumem em como e o que deve conter o currículo e, principalmente, a quais objetivos de formação se deve atender.

Nas discussões que tenho acompanhado no IFMT, vejo que as preocupações, quando existem, são mais nas questões práticas de como fazer um currículo integrado. Tenho percebido que as disputas em torno do ensino médio são constantes a respeito principalmente sobre o que é mais importante: se as disciplinas do núcleo comum¹ ou se as disciplinas técnicas. Essas tensões são intensificadas nos momentos de discussão e proposição na elaboração ou reformulação dos projetos pedagógicos de cursos (PPC). Uma das principais preocupações se resume na ordem em que os conteúdos devem ser “ensinados/transmitidos” aos alunos, na tentativa de se ter uma sequência mais coerente no processo de ensino. A pretensão é garantir que os conteúdos sejam assimilados pelos alunos, tendo como consequência a formação técnica de qualidade.

Nessa tentativa de se atribuir sentidos para o ensino médio integrado no contexto dos institutos federais, as discussões sobre integração curricular e currículo disciplinar, na elaboração das propostas curriculares, se tornam complexas e centrais, mas têm sido, no meu entendimento, reduzidas a disputas de conteúdos, na tentativa de formação de um sujeito definido pela perspectiva de formação técnica e de organização da escola.

O modelo de organização da escola ao qual me refiro está presente nos documentos que organizam o ensino no IFMT e nas especificidades de cada câmpus, como constam em seus projetos de cursos. Os eixos tecnológicos que são definidos para os campi têm a proposição de atender aos estudos das demandas locais ou regionais e, nesse sentido, cada câmpus se organiza na medida em que seus objetivos de formação são definidos. Dentre as metas estabelecidas para alcançar tal objetivo de formação, a formulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos torna-se espaço de disputa de poder, no que se refere à organização curricular e ao perfil do estudante/profissional a ser formado.

¹ Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira (Inglês), Matemática, Química, Física, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Biologia.

O ensino médio integrado se traduz pela constante tentativa de fixar um sentido para o que se entende por educação, e também como construir esse processo de integração com a educação profissional alinhada a um projeto de qualidade e alcance dos objetivos propostos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFMT Câmpus Primavera do Leste. O entendimento do que vem a ser o ensino médio integrado se modifica na medida em que as disputas produzidas nos processos educativos do instituto se fazem através da tradução (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) dos textos políticos normativos do ensino médio e ensino médio integrado à educação profissional (LOPES, 2013).

A partir da noção de discurso que adoto nesta pesquisa, baseada em Lopes e Macedo (2011a) e na leitura que as autoras fazem de Ernesto Laclau, entendo que os textos políticos (diretrizes curriculares, resoluções e leis) são escritos na tentativa de determinar um sentido capaz de nortear o currículo na formação pretendida nos Projetos Pedagógicos dos cursos. Na disputa singular por significar a educação que se dá em cada câmpus, um texto político assume vários significados, considerando os contextos e os sujeitos que o leem. Desta forma, entendo que nenhum texto é tão rígido ou autoritário, há sempre algo que escapa, que abre à possibilidade de produção de diferentes sentidos (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

Atenta aos movimentos de reforma educacional do ensino médio, dos documentos normativos oficiais que focalizo neste texto, me interessam as mudanças anunciadas como adoção de um currículo integrado, porque muito se fala que esta é uma das principais mudanças em busca da qualidade da educação. Foi nessa direção que o IFMT Primavera do Leste instituiu sua proposta educacional, o que me leva a atuar nesta pesquisa na tentativa de compreensão dos desdobramentos desse processo. Também considero as mudanças profundas desencadeadas com as reformas centralizadas e orientadas pelo mercado no governo de Michel Temer, embora meu foco recaia em um processo curricular anterior às mudanças apresentadas com a Medida Provisória N.º 746/2016 e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), em sua versão não oficial. Assim, esta pesquisa pretende contribuir com a discussão acerca dos sentidos de educação e/ou educação profissional técnica integrada ao nível médio evidenciados no projeto de educação do IFMT Câmpus Primavera do Leste.

Ajudou a delinear a pesquisa um levantamento feito na disciplina de Estudos Temáticos² referente a pesquisas em políticas de currículo para o ensino médio. Com esse trabalho, foi

² A disciplina de estudos temáticos tem carga horária de 15 horas e foi cursada no segundo semestre de 2016. Para o trabalho de avaliação da disciplina realizei levantamento da produção acadêmica referente ao tema da minha dissertação (Políticas de Currículo para o ensino médio produzidas nos últimos dez anos) no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no Scielo e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

possível perceber que as discussões acerca de tal temática se intensificam no Brasil a partir do início dos anos 1990. Esse levantamento teve como objetivo a organização dos trabalhos realizados em torno da temática políticas de currículo para o ensino médio, buscando uma análise sobre a relevância do tema proposto e as contribuições no campo da pesquisa não saturado. Para esse levantamento busquei reunir informações dos últimos dez anos a respeito da temática dessa investigação de Mestrado, por meio do acesso ao banco de dados da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Domínio Público e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) para o levantamento de artigos.

Os descritores utilizados neste mapeamento foram: políticas de currículo e ensino médio; políticas curriculares e ensino médio e políticas, currículo e ensino médio. Com eles, foi possível identificar um total de 173 produções acadêmicas na fase inicial de coleta de dados. As que foram consideradas relevantes somam 42 trabalhos acadêmicos. Por meio da análise dos resumos das produções acadêmicas que têm aproximação com o tema escolhido para a dissertação, Políticas de Currículo para o Ensino Médio no período de 2006 a 2016, busquei verificar o que vem sendo priorizado nas investigações curriculares sobre este nível de ensino. Nos trabalhos selecionados a partir da análise dos resumos foi possível constatar que a maioria utiliza como referencial bibliográfico principal discussões apontadas por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, ambas professoras do Programa de Pós-Graduação (PROPEd) da Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ), para subsidiarem as discussões sobre currículo. Metodologicamente, essas teses e dissertações trabalham com a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992) e a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015).

Algumas outras pesquisas têm se concentrado em abordagens mais específicas, tendo como objeto uma determinada disciplina ou o discurso dos professores/sujeitos como eixo central da pesquisa. O trabalho que mais se aproxima de minha temática de investigação intitula-se *Sentidos da política de currículo da educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFPB-Câmpus João Pessoa*. É uma dissertação defendida por Jocileide Bidô Carvalho Leite, em 2014 na UFPB, que teve por objetivo analisar sentidos das propostas da política de currículo para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio, com base nos discursos dos docentes e em documentos oficiais. A metodologia do referido trabalho está pautada na teoria do discurso de Ernesto Laclau, conforme consta no resumo da dissertação.

Com a leitura dos resumos³ foi possível perceber que, em determinado período, as discussões sobre o tema recorrem ao mesmo referencial teórico e metodologia, criando vínculos com determinados contextos e tempo histórico. A análise das produções acerca das políticas de currículo para o ensino médio me possibilitou visualizar um panorama do que tem sido discutido no Brasil e quais abordagens têm sido evidenciadas, não esgotando, nesse sentido, outras discussões ou possibilidades de análise. Diante do analisado, defini como **objetivo desta investigação de mestrado** investigar como a Educação e/ou Educação profissional técnica integrada ao nível médio é significada no IFMT – Primavera do Leste (MT) e quais as implicações deste processo. Desse modo, apresento como **objetivos específicos** de investigação: 1. Analisar os sentidos de educação em disputa nos textos políticos do Ensino Médio (legislação brasileira); 2. Analisar os sentidos de educação em disputa nos Projetos Pedagógicos de Curso; 3. Discutir como o ensino médio integrado à educação profissional técnica e o currículo estão sendo significados pelos sujeitos da prática (diretor/a geral, diretor/a de ensino, coordenador/a pedagógico/a, coordenador/a de curso e professores); 4. Discutir as implicações deste processo político de produção curricular no IFMT – Primavera do Leste (MT).

Considero o IFMT, Câmpus Primavera do Leste (MT), o contexto da prática a ser investigado, no modo como Ball o define: o contexto da prática é onde “os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto da influência são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 247). A empiria é constituída dos textos políticos e os documentos produzidos no contexto da prática, que orientam a organização curricular do processo educacional do IFMT – Primavera do Leste.

É importante registrar que os documentos investigados foram produzidos ou reformulados no IFMT com minha participação, como componente nas comissões locais, quando se tratava da elaboração do PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), e como coordenadora em todas as comissões de elaboração ou reformulação do Plano Pedagógico de Curso - PPC dos cursos do Câmpus Primavera do Leste.

Portanto, como técnica em assuntos educacionais do IFMT atuei no processo de produção dos documentos que ora analiso. Não assumo, por isso, qualquer posição de

³ É importante ressaltar que enfrentei algumas dificuldades neste levantamento quanto à estruturação dos resumos, pois alguns não traziam informações como a metodologia de investigação, autores que respaldam o tema pesquisado ou referenciais teóricos, linha de pesquisa etc. o que dificultou um mapeamento mais detalhado. Especialmente as teses apresentaram maior fragilidade nos resumos.

neutralidade na pesquisa. Entendo que sempre estamos em posição de singularidade e considero que as leituras e reflexões feitas no mestrado me permitem um estranhamento dessa produção. Ao mesmo tempo, a experiência de conhecer o olhar do outro e de problematizar aspectos críticos desses documentos, como algo que também construí. Especialmente nas entrevistas que realizei pude observar pontos frágeis que necessitam de alterações, no entanto hoje penso que a política se constitui como campo de negociação. Do mesmo modo, olho para os documentos que temos, que estão em vigência, como o resultado de acordos e consensos precários de outro momento dessa política. As opiniões, experiências ou saberes individuais são colocados em disputa no momento em que nos propomos a fazer parte do processo de construção dos documentos políticos, mas o que resulta dos conflitos estabelecidos são negociações possíveis, fruto de decisões contingentes que excluem possibilidades outras. Diante disso, trabalho nesse estudo em busca de compreensão crítica das atuais políticas para o ensino médio, uma vez que participo ativamente na produção destas como técnica em assuntos educacionais do IFMT.

Ao buscar tentar entender os sentidos de educação do IFMT Primavera do Leste, não pretendo aqui encontrar uma receita ou solução para o que seja a educação ou para como deve ser o currículo no IFMT. Por entender que há uma naturalização de certa forma de ver a educação como técnica no ensino médio, pretendo problematizar o que vivenciamos no cotidiano educacional do câmpus do qual faço parte.

Apresento este texto em quatro capítulos, sendo o primeiro a **Introdução**, que ora se apresenta. No **segundo capítulo**, intitulado *Políticas de currículo - referenciais teórico-metodológicos para a investigação*, discuto com base em Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, principalmente, implicações quanto a pensar o currículo pelo viés pós-estrutural no atual momento em que se tem debatido de forma intensa a educação (e as reformas) no Brasil. Entendo que olhar para a políticas compreendendo-as como tensões por significar o currículo, olhar para tentativas de definir e/ou estabilizar conceitos nesses processos, envolvem uma certa aproximação do que temos defendido como uma perspectiva antirrealista do social (LACLAU, 2011) com os estudos pós-estruturais no campo do currículo. Nesta perspectiva, na construção desse texto busco me atentar para outros elementos que constituem esse espaço de discussão, como a concepção de política, de discurso, de currículo, de educação e de integração curricular.

No **terceiro capítulo**, intitulado *O contexto da produção do texto político – ambivalências e tensões*, discuto como as reformas educacionais no Brasil têm se configurado principalmente nos últimos dez (10) anos e como nelas determinadas forças se articulam para estabilizar um sentido hegemônico de educação baseado numa formação homogeneizadora. Discuto como são produzidas ou reestruturadas políticas caracterizadas como novas

possibilidades de salvar a educação (LOPES, 2012b), elegendo certa(s) perspectiva(s) de (boa) qualidade da educação como um sentido universal nas políticas educacionais. Discorro ainda como as reformas dos textos das políticas educacionais do ensino médio são organizadas tendo como justificativa para mudanças propostas de solução para os problemas existentes na educação. Chamo atenção para as políticas atuais em virtude de trabalharem na tentativa de regular a atividade curricular em nome de uma estabilidade de sentidos defendidos em certas concepções de educação, currículo e sociedade.

No **quarto capítulo** *Sentidos de educação no IFMT Primavera do Leste: o contexto da prática*, apresento a análise dos documentos que orientam o Ensino médio e a educação profissional. Também trago entrevistas com os sujeitos da prática, na tentativa de evidenciar o que tem sido privilegiado nos documentos e nos discursos dos sujeitos afim de colocar em discussão as implicações decorrentes dos sentidos privilegiados de educação na produção curricular no IFMT – Câmpus Primavera do Leste e sobre as implicações dessa política local.

2. POLÍTICAS DE CURRÍCULO: REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO

2.1 O pós-estruturalismo nesta pesquisa

Esta pesquisa se fundamenta no pós-estruturalismo por assumir uma perspectiva discursiva e antirrealista do social. O surgimento do pós-estruturalismo é datado no ano de 1960. Tido principalmente como um movimento na filosofia francesa, tem como principais pensadores Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean Françoise Lyotard, Michel Foucault e Julia Kristeva. Williams (2013) ao analisar as obras desses pensadores afirma que elas revelam o pós-estruturalismo,

[...] como uma total ruptura de nosso senso seguro de significado e referência na linguagem, de nosso entendimento, de nossos sentidos e das artes, de nosso entendimento de identidade, de nosso senso da história e do papel dela no presente e de nosso entendimento da linguagem como algo livre do trabalho do inconsciente. (WILLIANS, 2013, p. 16)

Nas palavras do autor, para o pós-estruturalismo o “limite é uma coisa inapreensível que só pode ser abordada por sua função de irrupção e mudança no âmago. Você não pode identificar o limite, mas pode rastrear seus efeitos.” (WILLIANS, 2013, p.15). O efeito do limite rastreado pelo pós-estruturalismo se define como diferença, entendida no sentido de “variações abertas, processos de diferenciação ou diferenças puras. “Esses efeitos são transformações, mudanças, reavaliações.” (p.16). Em continuidade, para Williams, o poder do limite ocorre como uma fonte de produção interminável de transformações e diferenças novas e valiosas. O pós-estruturalismo, nessa abordagem, postula “pela afirmação de um poder produtivo inexaurível dos limites, ele é subversão que resulta positiva das oposições estabelecidas”. (p.17)

O pós-estruturalismo [...] se constituiu a partir de um debate com o estruturalismo, “nasce” da primazia que o estruturalismo confere a linguística, ainda que questione as concepções estruturadas da linguagem. (LOPES, 2013, p. 12). E por esse viés existem muitas aproximações entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo, um dos mais relevantes pressupostos partilhados pelos mesmos diz respeito ao lugar da linguagem na construção do social. De acordo com tal abordagem, a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo, tal afirmação é defendida tanto pelo estruturalismo quanto pelo pós-estruturalismo.

Corroborando com a compreensão do pós-estruturalismo, Peters (2000) salienta que esse movimento “[...] buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão

científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e entendendo-o em uma série de diferentes direções [...]” (PETERS, 2000, p. 10).

No registro do pós-estruturalismo a linguagem é compreendida aberta aos processos de significação que são contingenciais. Ter em conta essa perspectiva é considerar, conforme pontuam Lopes e Macedo (2011), “que na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.39). Assim, na afirmação das autoras o que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico. Por esta via,

Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40)

Na expressão de Williams (2013, p.29) o pós-estruturalismo é “uma prática que visa mostrar os limites e problemas do humanismo e do racionalismo, embora mantendo seu viés progressista”. Como consequência desse pensamento, afirma que “[...] esses processos são pensados em termos das condições para suas mudanças e evoluções, ao invés de como entidades fixas e fechadas.” O autor afirma, ainda, que “o pós-estruturalismo envolve uma crítica da política utópica e uma reflexão sobre como manter o desejo por um mundo melhor sem uma imagem fixa do que este mundo deveria ser.” (p.41).

2.2 A perspectiva pós-estrutural de currículo

Os estudos curriculares são datados da virada dos anos 1900 com o início da industrialização nos Estados Unidos e, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a partir do ano 1920. A escola ganha a responsabilidade de eleger/selecionar o que era relevante ensinar para que fossem atendidas as demandas da industrialização, tendo a preocupação também de que os conteúdos aprendidos na escola fossem úteis para solução dos problemas sociais.

Lopes e Macedo (2011) apontam que como resposta às questões para o atendimento de tal demanda, diferentes teorias curriculares foram criadas, dentre elas dois movimentos surgidos nos estados Unidos: o eficientismo e o progressivismo, este último trazido ao Brasil pela Escola Nova. A preocupação com a eficiência da escola em face a necessidade de trabalhadores para o setor produtivo, aumentam as demandas sobre a escolarização, com a

pretensão que a industrialização da sociedade se dê sem rupturas e em clima de cooperação, a escola e o currículo, por esse viés, se tornam importantes instrumentos de controle social.

As discussões sobre currículo no Brasil, dos anos 1920 até 1980 foram marcadas pela visão instrumental de teorizações norte-americanas, com os modelos para a elaboração de currículos. O pensamento curricular, tal como postulam Lopes e Macedo (2005) começa a incorporar enfoque pós-modernos e pós-estruturais na década de 1990, especialmente com os textos e traduções de Tomaz Tadeu da Silva, então professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Sua trajetória constitui-se de publicações que, conforme pontuam Lopes e Macedo (2005, p. 21), “[...] inicia a década ainda incorporando basicamente as perspectivas teóricas histórico-críticas, passando a incorporar, com restrições, as perspectivas teóricas pós-estruturalistas”. Segundo as autoras, ao final da década, Silva já apresentava uma adesão acentuada a essas perspectivas.

Para Lopes e Macedo (2005), a teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. No entanto, esses enfoques não podem ser entendidos como um único direcionamento do campo, e, além disso, outras teorizações, ao comporem uma multiplicidade de tendências e orientações, se inter-relacionam e produzem assim híbridos culturais (LOPES e MACEDO, 2015, p. 16)

Tendo em conta que os estudos curriculares ao longo do tempo têm definido o currículo das mais diferentes formas e, várias dessas definições têm permeado o que tem sido denominado currículo no cotidiano escolar, Lopes e Macedo (2011a, p. 19) afirmam que “[...] não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente.”. Para as autoras, há sempre novas definições para descrever o objeto currículo e essa nova definição, ao se colocar contra as definições anteriores mantendo ou não o mesmo horizonte teórico, cria novos sentidos para o termo currículo.

Os debates em torno do currículo têm implicado e nos levado a eleger ou tentar significar o conceito de currículo e o que a cultura pedagógica tenta definir nos espaços escolares. Nesse campo de discussão que apresento, opto pela perspectiva pós-estrutural assumida pelas autoras Lopes e Macedo (2011). Como elas pontuam, “assumir a perspectiva pós-estrutural implica [...] aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 202).

Para Longo (2011, p.12), “por meio da linguagem, a pressão pela significação encontra ancoramento: a urgência do sentido tem como corolário a criação de inúmeros sistemas simbólicos, fazendo da linguagem a forma mais humana de apreensão do mundo.” Ela pontua

que por meio da linguagem, “a incansável insistência de fazer sentido ancora-se por um tempo, ainda que precariamente.” (p.8) É pela linguagem que significamos o mundo, mas não é possível criar significados definitivos, pois, de acordo com Longo, utilizando as palavras de Lacan, “enquanto é linguagem humana, nunca há univocidade do símbolo...a linguagem não é feita para designar coisas...há um logro estrutural⁴ da linguagem humana, neste logro está fundada a verificação de toda a verdade.” (LONGO, 2011, p. 10).

Conforme pontua Cunha (2015) acerca da perspectiva discursiva da realidade, “qualquer definição do que seja currículo é apenas a suposição de um sentido, um desejo de centro, sustentado pela ideia de que se pode (na relação de poder) definir (representar) quem é o *Outro*.⁵” (CUNHA, 2015, p. 109). Assumir o currículo como prática discursiva. “[...] significa que ele [o currículo] é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 41). Entendo que o currículo é significado por meio de discursos, de relações de poder, perfazendo uma prática cultural que tenta significar continuamente a realidade educativa. Segundo Lopes e Macedo (2011a, p.40), “cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto do currículo, emprestando-lhe um sentido próprio [...] São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito.” As autoras ponderam ainda que os discursos pedagógicos e curriculares podem ser entendidos como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los. Na expressão de Lopes (2014),

Todo processo de significação de o que vem a ser conhecimento escolar, ciência, saber, mercado, trabalho, cultura, avaliação, conteúdo, disciplina, escola, dentre outros tantos significantes, institui sentidos para a política, ao mesmo tempo em que todos esses significantes estão abertos à possibilidade de serem traduzidos, suplementados. (p. 53)

As lutas políticas pela significação do currículo expressam múltiplas leituras dos textos que orientam a organização curricular, perfazendo assim a necessidade de acordos provisórios que permitam, mesmo que temporariamente, determinados sentidos para tal termo.

⁴ Sobre o logro estrutural, Longo (2011, p. 10) explica que “o logro estrutural da linguagem humana consiste em sua estrutura de rombo, análoga a do sujeito que a criou. Por isso mesmo, na constituição das chamadas línguas naturais (português, francês, inglês etc.) há sempre três elementos: EU (o sujeito que fala), TU (seu ouvinte) e ELE (o assunto de que se fala). Este último aponta para a simbolização inerente à existência da *linguagem*; a *simbolização* que está no lugar de uma ausência, da falta que também é do sujeito que fala.”

⁵ O grande *Outro*, em Lacan, se escreve com a inicial maiúscula e assim dispensa o adjetivo “grande”, pois já se sabe que se trata do *Outro*, que se distingue do (pequeno) *outro*. O grande *Outro* como discurso do inconsciente é um lugar. É o alhures onde o sujeito é mais pensado do que pensa. É a alteridade do eu consciente. É de onde vêm as determinações simbólicas da história do sujeito. (QUINET, 2012, p.21)

2.3 Currículo, hibridismo e ambivalência

Nas políticas de currículo as hibridizações são entendidas como processos que mesclam as significações de forma que não se pode defender uma ou outra como ideal ou melhor, sendo os processos de negociação necessários para garantir a legitimação de uma interpretação (criação) do que seja melhor. Essa interpretação é sempre provisória, é provisória a leitura dos textos políticos. Lopes, (2005) compartilha do pensamento de Bhabha ao afirmar que,

[...] o híbrido não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas em um jogo dialético de reconhecimento. Mas como autoridade se constitui pela perspectiva de reconhecimento, a formação do híbrido, característica dos processos de negociação necessários ao exercício da autoridade, coloca em crise esse reconhecimento, ao gerar desvios ambivalentes e sentidos imprevisíveis. (LOPES, 2005, p. 58)

O conceito de hibridismo em Bhabha explicita mais claramente o caráter de prática de significação atribuído à cultura. O autor define que “não há nenhuma unidade ou fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura.” Assim, não há sentidos puros, mas híbridos. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 211). Ao apresentar a obra de Bhabha (*O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*), Coutinho (2011, p. 26), explica que

Reconhecer o hibridismo como forma de significação que desarticula a lógica dos binarismos e seus efeitos homogeneizadores presentes em qualquer reivindicação essencialista de limites ou de pureza de identidades culturais não quer dizer encontrar um objeto que já está lá aguardando ser identificado, mas sim produzir uma forma de conhecimento e compreensão sobre os trânsitos ambíguos que informam as práticas discursivas e políticas nos lugares da cultura, que são também lugares de transformação social.

O hibridismo chama a atenção para a ideia de que não há cultura pura, mas fragmentos de significações que, conforme Lopes e Macedo (2011), caminham explicitando os mecanismos de controle sobre a circulação de sentidos e a impossibilidade total desse controle. É nesse sentido que o currículo se insere na luta pela significação, ele é uma produção cultural na medida em que não se pode fixar um sentido para o que ele seja, “ele está inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.93)

Nas palavras de Macedo (2006), em estudos no campo do currículo propõe pensar os currículos escolares como “espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais”. Assim, o currículo poder ser concebido como

[...] práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos das ciências, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. (MACEDO, 2006, p. 289)

Nessa abordagem, os múltiplos discursos das políticas assumem a marca da ambivalência, pela qual há possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria (LOPES, 2005, p.58). Essa argumentação também se apoia no apontamento de Lopes (2005) de que “as ambivalências produzem nos discursos das políticas de currículo deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada em diferentes contextos”. A autora afirma que

O deslizamento de sentidos não implica a ausência de hierarquias nos sentidos a serem lidos, nem a possibilidade de que se leia qualquer coisa em qualquer texto. As ambivalências dos textos das propostas curriculares, por exemplo, produziram e continuam a produzir as negociações necessárias para garantir sua legitimação, ao mesmo tempo em que engendram zonas de escape dessa dominância. (LOPES, 2005, p. 60)

Os sentidos deslizam pois não podem conter a multiplicidade de leituras e por esse viés, argumento que as relações de poder existentes privilegiam determinados sentidos na busca pela legitimação permanece produzindo ambivalências, pois ao mesmo tempo que os discursos nas políticas tentam impor sentidos, há sempre o que escapa ao controle. Lopes (2014) ressalta que,

O Currículo como uma política de significação é também uma significação do currículo como político. Produzir currículo torna-se um processo sem fim. No qual não há o momento de construção de princípios e regras que nos façam supor ser possível descansar do jogo político, estabelecer consensos que garantam a solução de todo e qualquer conflito, pois a cada novo conflito regras podem ser refeitas. (LOPES, 2014, p. 59)

A necessidade de definição sempre presente, de conceituar o currículo e nele, eleger o que pode formar, educar, representar um projeto de alcance de uma identidade (por via de um conhecimento ideal) sempre *incompleta e inalcançável* é o que tem povoado os espaços escolares. No entanto, se o processo de significação se institui por via de textos curriculares, é possível considerar o currículo como produtor de sentidos, assumindo que o jogo político nunca nos permite ficar de fora do processo de luta. A negociação de sentidos em meio ao conflito é não apenas indispensável à educação, mas é a única forma de estarmos diante dos currículos escolares.

Em discussões desenvolvidas por Lopes e Macedo (2011) ao problematizarem identidade e diferença, as autoras discutem “a questão da identidade que tem se manifestado por tensões que apontam, de um lado, certa essencialização identitária na forma de identidades mestras e, de outro, uma pluralização infinita de pertencimentos.” Neste texto, operando pelo viés pós-estrutural as autoras pontuam,

Lidamos aqui também com a cultura como sistemas simbólicos e práticas de significação que produzem significados na forma de representações. Apenas

deslocamos o foco dos currículos como sistemas de representação e significação para o entendimento de como as identidades são por ele geradas. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 217)

Apoiadas em Hall, as autoras abordam identidades culturais em um movimento que apresentam teorias importantes para o descentramento das identidades, como os estudos de “a psicanálise ao questionar o caráter inato da identidade e propor que o sujeito vive incessantes processos de identificação que nunca são concluídos.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 223). Ainda compondo esse movimento, o estruturalismo de Saussure e o pós-estruturalismo de Foucault e Derrida, contribuem com este pensamento ao posicionarem o sujeito no interior dos sistemas de significação e destacarem a impossibilidade de fixação de sentidos. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 223).

Em outro trabalho Hall sugere que a identidade, embora seja construída por meio da diferença, o significado não é fixo, e para explicar isso utiliza o conceito de *différance* de Jaques Derrida. Segundo Derrida, “o significado é sempre diferido ou adiado; ele não é completamente fixo ou completo, de forma que sempre existe um deslizamento.” (Woodward, 2007, p.28)

A questão de identificação, segundo Bhabha (2014), “nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia *autocumpridora* – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem.” Como consequência dessa leitura, entendo que a identificação se dá no momento em que o sujeito assume uma imagem projetada que advém do desejo de assumir a identidade do *Outro*, de ser “diferente” daqueles que são diferentes, o que o torna o mesmo, é um processo ambivalente, nesse sentido, a identificação, [...] é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do *Outro* de onde ela vem.” (BHABHA, 2014 p. 84). No mesmo sentido, Bhabha argumenta:

O que está em questão é a natureza performática da produção da identidade e do sentido: a regulação e a negociação desses espaços que são contínua e contingentemente “abertos”, redemarcando as fronteiras, expondo os limites de qualquer reivindicação por um sinal de identidade ou por um valor transcendente singular e autônomo – sejam eles a verdade, a beleza, a classe social, o sexo ou a raça (...). Quando a identidade e a diferença não são nem um nem o Outro, mas alguma coisa à parte, no entrelugar [há um agenciamento que encontra a sua atividade criativa] na forma de um “futuro” onde o passado não é originário, onde o presente não é simplesmente transitório. (BHABHA, 2011, p. 120)

Macedo (2014), ao pontuar essa questão da identidade, afirma que a instabilidade das diferenças é constante e dessa forma não permite gerar identidades, o contínuo apontamento de

novas diferenças se torna um processo infinito.

A concepção de uma estrutura descentrada e desestruturada permite entender a cultura e a linguagem como sistemas simbólicos dinâmicos, ainda constituídos por diferenças, mas por diferenças não estáveis, em contínua mutação. Nesse contexto, não se pode falar em diferenças ou identidades, já que diferenças mutantes não são capazes de gerar identidades; elas estão sempre apontando novas diferenças em um processo infinito. (MACEDO, 2014, p. 88)

A perspectiva pós-estrutural sustenta a impossibilidade de fixação de uma identidade universal, ou seja, a impossibilidade de formação de um sujeito ideal, cuja possibilidade de *ser* possa atingir alguma completude, seja por conhecimentos eleitos/validados como melhores ou em função de uma sociedade igualitária, representada por objetivos e mecanismos que prometem superar as deficiências escolares. Na concepção de Quinet (2012, p.23), “o sujeito é determinado pelos significantes do Outro. A identidade – que é imaginária – do eu vem do outro; mas o sujeito é sem identidade”. Nessa via, o sujeito, para o autor, não é isso ou aquilo, ele é “[...] um vazio, um furo no conjunto da linguagem, deslizando nas cadeias significantes. Concordando com as palavras de Lacan, o sujeito por esta via, é o significante “pulado” na sequência de significantes do *Outro*.” (QUINET, 2012, p. 23).

Elia (2004) pontua que no entendimento de Lacan, o sujeito só pode ser concebido pela linguagem, “o sujeito é um operador que se impõe a nós, desde que nos coloquemos em determinada perspectiva, em determinado lugar a partir do qual interrogamos a experiência humana, [...] o sujeito é, portanto, sempre suposto.” (p.70). Lopes (2013, p. 8), afirma que “[...]somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori*”. No argumento da autora, o sujeito, entendido como subjetivação, é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. (LOPES, 2013, p.8). Tal como salientado por Lopes, somos seres cindidos e precários, não há nada que possamos eleger como o que nos constitui como sujeitos, não há como apagar os conflitos gerados pelas diferentes formas de leitura do mundo.

A visão lacaniana de estrutura descentrada de sujeito constituído pela falta e da identificação no lugar da identidade, é defendida por Lopes e Macedo (2011a), com base na teoria do discurso, como possibilidade de conceber os projetos curriculares como híbridos (Lopes, 2014, p.48).

O currículo cultural atua como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 186). Sujeitos esses que estão não

só dentro da escola, mas todos aqueles envolvidos no processo de luta pela legitimação de seus anseios em relação ao currículo.

Nas políticas atuais, a tentativa de imprimir diferentes sentidos de currículo e educação “[...] nos leva a pensar certas visões sobre a sociedade e educação como inexoráveis.” (CUNHA, 2015, p. 112). Isso tem se projetado nos textos políticos que se apresentam como caminhos para a “boa” educação. Entendo, por essa via, que as políticas, neste sentido, não apenas se distanciam de uma “boa” educação, mas se distanciam *da* educação, que é ação humana e não pode ser padronizada ou fechada em uma única perspectiva. Carvalho e Mariani (2009, p. 2.411) afirmam que a educação, “entendida como formação integral do ser humano, é essencialmente um ato de relação. Relação humana que se arquiteta de forma objetiva, subjetiva e intersubjetiva.” Para os autores, o ser humano é compreendido como ser em permanente construção, portanto, ser essencialmente inconcluso que encontra como característica positiva dessa inconclusão a possibilidade de formação (p.2412).

Carvalho (2005) ainda pontua que “a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino e aprendizagem, é parte integrante do movimento da existência humana”. Para ele, a educação se constitui como prática social, vinculada a uma constante construção do ser da pessoa humana (p.49). Nessa linha, a educação como um ato de relação não pode ser delimitada, padronizada, não se pode medir/calcular em que termos ela acontece, não se pode prever ou antecipar, pois a educação se dá na relação com o outro, com o mundo. Para Cunha (2016),

[...] Freud, nesse sentido, nos ajuda ao afirmar a educação como uma impossibilidade (BIESTA, 1998) e a considerar que o que venhamos a chamar de educação se constituirá somente na relação educativa (nunca fora dela), resultará de negociações provisórias sobre o mundo. (p.120).

Por esse viés, é impossível antecipar o que será o ser educado na base de um modelo ou um padrão. Educação implica possibilidades de ser, como podemos pensar desde a lógica derridiana do *acontecimento*. Conforme pontua Cunha (2016):

[...] não é desconsiderar que sempre haverá o intento de uma constituição da identidade que também é a de construção de concepção de currículo, da ordem social (da sociedade). Diferentemente, significa entender que essa tentativa será feita no registro simbólico (ambiguidade), articulada em discurso e, portanto, posta em xeque pela presença do Real (um buraco impossível de ser simbolizado).” (p. 120).

Segundo Costa e Lopes (2013, p.57), “em relação a singularidade do acontecimento, só há protelação teórica, confissão de não se saber sobre o que se fala, só há ilações vagas, porque

não se conhece o que se chama ou nomeia deste ou daquele modo.”. Compartilhando do pensamento de Derrida (2004), os autores explicam que o acontecimento

[...] submete a prova, uma prova que resiste à experiência e a seus possíveis cálculos⁶, é *a priori* tudo o que não compreendo, o que está para além⁷ do meu saber, minhas formas de receber e acomodar. Só pode ser considerado um acontecimento aquilo que escapa, ou faz falhar, às formas de apropriação prévias. O acontecimento é, portanto, a surpresa absoluta, o risco do engano, o inantecipável, a singularidade pura e a ideia de que a decisão é pelo/por/a partir do outro. A resposta é em função do outro singular que propõe questionamentos impossíveis de serem saturados. (COSTA; LOPES, 2013, p. 57-58)

Como consequência dessa leitura, entendo que a educação não é algo ao qual se possa garantir qualquer resultado pleno. Se educação é acontecimento⁸, como penso, não há como fixar um padrão, um caminho ideal, políticas baseadas na calculabilidade de um ideal de formação padronizado são violentas e estão fadadas ao fracasso. Educação sempre é *acontecimento*, irrompe e se dá e, nesses termos, não há como calcular e controlar aquilo que ainda não se compreende, não é possível prever o que não se conhece. (COSTA, 2013), prever o outro em suas possibilidades infinitas de ser.

Segundo Lopes (2017, p.121) o acontecimento, “nas palavras de Derrida (2012, p.42), não pode me aparecer, antes de chegar, senão como impossível [...]”. Pensamos diferentes propostas como necessárias, mesmo sabendo de sua impossibilidade, atuamos, trabalhamos por elas, “politicamente”, como explica a autora, no esforço de fazer sua possibilidade em “um horizonte que nunca chega.” (LOPES, 2017, p.121). Nessa perspectiva, o acontecimento é algo inesperado, único, imprevisível, sem regras. Não se pode prever de que forma ele se dá, não há como planejar ou controlar o que ainda não se conhece e, nesse aspecto, não é possível elaborar ou criar uma forma ou um modelo do que seja educar que possa se antecipar à relação educativa.

A educação não se encaixa em padrões porque não há nenhuma forma de apropriação estabelecida do que se nomeia como educação. Trabalhar com o padrão implicaria tentar controlar o incontrolável, as infinitas possibilidades de ser, a relação com o outro e com o

⁶ Cálculo se refere a tudo que é programável, passível de racionalização, por isso mesmo, fechado a novidade do acontecimento, a imprevisibilidade, pois só opera com o já estabelecido, fundada na denegação. (COSTA, 2013, p.11).

⁷ Nas palavras de Costa (2013, p. 82), o ‘para além’ se coloca como aquilo que escapa e é da ordem do desconhecimento, aquilo que é outro a mim e que, pelo estranhamento que me causa, pela impossibilidade de deter seus próximos passos/movimentos para a precaução, impõe a identificação/subjetivação pela via da contingência.

⁸ “O acontecimento, para Derrida, é algo que rompe com a lógica ou a sequência vigente. É algo imprevisível, impróprio. Algo “que surge, e, ao surgir, surge para me surpreender, para surpreender e suspender a compreensão: o acontecimento é antes de mais nada tudo aquilo que eu não compreendo” [29]. E ainda: “o fato de que não compreendo: minha incompreensão” [30]. A Questão da Alteridade no Pensamento de Derrida Aluno: Maria Priscilla Coelho Orientador: Paulo Cesar Duque-Estrada

mundo sempre aberta ao inesperado e isso é impossível delimitar. Nestes termos é que entendo que

Educar, por meio do currículo, envolve tentar a comunicação com o outro, tentar constituir uma relação e produzir sentido. Essa comunicação, por mais que se baseie em rastros de sentidos e seja sempre precária, é buscada como uma possibilidade política. Mantém certa dimensão de impossibilidade – compartilhar experiências sem que seja possível estar no lugar do outro. Mas essa impossibilidade penetra e é penetrada pela necessidade. É um trabalho impossível, mas necessário. Não é possível estar na pele do outro, no sentido da palavra do outro, compreender a experiência do outro. (LOPES, 2017, p. 122)

Ainda segundo a autora, pelo currículo, tentamos a todo tempo negociar a possibilidade de produzir sentido para/com o outro a partir do que nos faz sentido, “[...] dizemos sim ao outro como forma de dizer sim ao acontecimento (Derrida, 2012). Um trabalho que, mesmo sendo necessário, permanece sendo impossível.” (LOPES, 2017, p.122).

2.4 A Investigação com o Ciclo de Políticas

Do ponto de vista metodológico, utilizo a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, Richard Bowe e Anete Gold, utilizada em diferentes pesquisas como referencial teórico analítico para o estudo de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 47)⁹. Conforme afirma Mainardes,

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, P. 48).

A pesquisa tem como base de análise os três contextos principais da abordagem do ciclo de políticas: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. “Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.” (BOWE et al., 1992).

Ao apresentar os cinco contextos abordados por Ball, Bowe e Gold (1992), Mainardes (2006) esclarece que o [...] contexto de influência [é] onde normalmente as políticas públicas

⁹ O texto utilizado como base à discussão do ciclo de políticas é um artigo de Jefferson Mainardes, escrito em 2006, conforme referências bibliográficas. O texto de Mainardes tem circulado expressivamente no Brasil como uma referência à perspectiva de Ball, visto que não há tradução publicada de *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology* (BALL; BOWE; GOLD, 1992), obra em que os autores apresentam o ciclo de políticas.

são iniciadas e os discursos políticos são construídos.” Neste contexto grupos de interesse disputam a influência na definição das finalidades sociais da educação o significado de ser educado, o contexto da produção de texto e o resultado de disputas e acordos e o contexto da prática, segundo o autor, é onde a política “está sujeita a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (p.52), as políticas não são simplesmente “implantadas” dentro dessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas a interpretação e, então, a serem “recriadas”. (MAINARDES, 2006, p.51-53).

O contexto da influência, explicam Lopes e Macedo (2011, p. 247), é onde os textos políticos são iniciados. Nesse contexto grupos de interesse lutam pelos discursos políticos. Os atores em cena nesse contexto são partidos políticos, esferas de governo, grupos privados, agências multilaterais etc., que disputam e tentam definir o que julgam importante e necessário para a educação. Assim, são estabelecidos o que entendem como os princípios básicos que orientam a política em meio as relações de poder.

Já o contexto de produção de texto é onde os textos da política são produzidos, na tentativa de representar para as escolas a política como um todo. Ele “envolve as agências executivas e legislativas que assinam as regulamentações assim como outros documentos para explicar e/ou apresentar a políticas às escolas e à sociedade em geral.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 247). O contexto da prática é onde os textos e os discursos são recriados, interpretados, modificando sentidos e significados (p.247).

Ball apresenta uma visão cíclica de constituição da política. Ele define a política “como *discurso*, propondo que a própria política seja compreendida simultaneamente como texto e como discurso.” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 260). Para Ball, dizer que as políticas são discursos é também afirmá-las como “práticas que constituem o objeto de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados.” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 260). O autor defende ser preciso compreender como a política “exercita o poder pela produção da ‘verdade’ e do ‘conhecimento’ como discursos” (p.21) assumindo formulações foucaultianas sobre discurso” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 260). Segundo Lopes e Macedo (2011a),

O discurso tenta produzir fechamentos da significação e o campo da discursividade¹⁰ sempre abre para novos sentidos imprevistos. Qualquer

¹⁰ Oliveira (2016, p.132) compreende o campo da discursividade como o espaço no qual os discursos disputam sentidos hegemônicos, está, portanto, para além do discurso, sempre abrindo para o *surplus* de sentido (LOPES, MACEDO; TURA, sd, p. 112). Em uma estrutura aberta, sempre haverá algo que escapa da lógica diferencial do discurso, sempre surgirão eventos que não podem ser simbolizados. Um deslocamento revela o limite, a precariedade e a contingência da estrutura discursiva e impede a completa estruturação da estrutura. O *surplus* de

discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação. (p. 252)

As autoras entendem que “nas políticas, o discurso define como são os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas.” (p.252). Ball (1994), por sua vez, tendo em conta a concepção de discurso de Foucault, analisa a política como discurso. Para Foucault, discurso são “práticas que formam os objetos dos quais falamos e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade.” (LOPES, 2011, p. 34). Nas palavras de Foucault (2002) sobre tal termo,

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2002 p. 132).

Diferentemente de Foucault, para Laclau e Mouffe, “discurso compreende uma totalidade estruturada resultante de uma prática articulatória que não se constitui por qualquer necessidade, mas pela contingência.” (CUNHA, 2015, p. 115). No mesmo sentido da afirmação de Cunha (2015), Mendonça (2015) pontua que uma prática articulatória “estabelece-se da relação entre elementos (diferenças), os quais, durante a articulação, passam para o status de momentos”. Ainda segundo o autor, “compreender o processo articulatório é decisivo para o entendimento da noção de que é pelo discurso – e não antes e tão pouco fora dele – que as identificações sociais são constituídas.” (MENDONÇA, 2015. p. 76). Articulação, para Laclau e Mouffe (2015) é “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada com um resultado da prática articulatória.” A totalidade estruturada dessa prática articulatória é o que os autores denominam discurso (p. 178).

Ball também entende a política como um *texto*. Para Lopes (2013) dizer que a política pode ser entendida como texto significa dizer que os textos,

[...] como representações das políticas, são mais ou menos abertos a diferentes leituras, *writerly* [passíveis de serem reescritos] ou *readerly* [previstos para serem lidos em dado sentido], na acepção de Barthes (apud BOWE, BALL, GOLD, 1992), em razão dos contextos nos quais se inserem. São, portanto, decorrentes da política em processo. (LOPES, 2013, p. 704)

sentido sempre escapar, constituindo o discursivo como campo de indecidibilidade, condição e impossibilidade de cada discurso particular (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p.62).

Na visão de Ball, a política como texto “é entendida como se referindo exclusivamente ao texto escrito e implica o produto final das contestações, negociações, acordos e diálogos envolvidos na elaboração de políticas” (NUDZOR, 2010 p. 215).

Numa compreensão mais radical de política, a visão de política de Mouffe (2003, p.15) também é importante. Ela propõe uma distinção entre “o político” e “a política”, entendendo por *político* “a dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas.”.

Mendonça (2015, p.76) explica que o antagonismo, num sentido estrito, é uma relação negativa em que certa identidade tem a sua existência negada por outra identidade no sentido absoluto do termo. Segundo ele, sempre ocorre uma situação em sentido duplo: ao mesmo tempo em que o discurso antagônico nega a existência do outro, ele o constitui; da mesma forma que o antagonismo é a condição de impossibilidade de determinado discurso ele é a sua própria condição de possibilidade. Nessa perspectiva, ele afirma que, para a teoria do discurso de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau não há discurso político que se constitua por uma positividade. Mouffe (2003, p. 15) concebe a política como o

[...] conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque são afetadas pela dimensão do político.”

Nessa perspectiva, “a política visa a criação de unidade num contexto de conflito e diversidade” (Idem). Segundo a autora, pelo viés racionalista a política deve criar consensos para a resolução dos conflitos, para o estabelecimento da ordem. É dessa forma que ela analisa que a política é a vontade de instaurar a ordem, mas essa ordem nunca é alcançada porque toda luta política não resulta em um sentido estável para as coisas no campo social (justiça social, democracia ou educação, por exemplo). Assim, negociações e acordos provisórios continuam sendo produzidos, ainda que aqueles que escreveram os textos políticos defendam o seu fechamento.

Lopes (2008, p. 53) afirma que “a política de currículo pode ser então compreendida como todo processo de significação do currículo e se desdobra em dimensões da ordem do instituído (política) e do instituinte (político).” Conceber a política como significação é compreender que o nosso envolvimento se dá o tempo todo e em todos os lugares e, sendo assim, a política é um processo contínuo, nunca se chega a um final, ela nunca termina. Nas palavras de Lopes,

Se não há garantias, se os conflitos e antagonismos do político são associados à política, se não há um padrão, um princípio estabelecido *a priori*, uma história sedimentada que oriente a resolução de dissensos, inclusões e consequentes exclusões, nunca se chega a resolução final que constituiria o fim da política. Estamos envolvidos na política todo o tempo e em todos os espaços, na medida em que ela é uma política de significação. (LOPES, 2014, p. 52)

A política, conforme pontua Lopes (2014), “é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos.”. Por isso, “Essa decisão, sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda opção política é sempre uma opção em um conjunto imprevisível de possibilidades.” (p. 51). Apoiada em Derrida (1998), ela diz que a decisão política produz uma instituição, uma estabilização, mas só o faz porque opera sobre o caos, o instável. Mas se a indecidibilidade¹¹ segue habitando a decisão, a política não cessa nunca. Nesse sentido, “a política é o que opera para tentar produzir estabilidade, mas ao mesmo tempo cria as possibilidades de romper com o que se apresenta estável.” (p.51-52).

A autora também compreende a política como “os atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais.” (LOPES, 2015, p. 122), sendo que o processo de fixação opera no sentido de mudar o que se encontra aparentemente fixado. A política curricular é aqui concebida como produção discursiva, um texto produzido com a intenção de fechar os sentidos, no entanto, em um terreno no qual não há um fechamento definitivo de significação. É pelo discurso que as regras de produção de sentido são dadas. Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011a) assinalam que

[...] não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturas e reestruturas discursivas, provisórias e contingentes. Nessa perspectiva, discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252)

É nesta linha que, nesta pesquisa, analiso documentos normativos (Resoluções, Pareceres, Diretrizes) e demais textos políticos, que orientam a oferta e o atendimento ao ensino médio e do ensino médio integrado, com o objetivo de evidenciar e discutir o que está sendo privilegiado nesses documentos, as intencionalidades em disputa, sentidos de mudança

¹¹ Cunha (2015, p. 73) afirma, no que diz respeito a *indecidibilidade*, que “a decisão é possível apenas na relação entre um *dentro-fora*, que é a condição mesma de qualquer estrutura. Laclau (2000) sustenta que a decisão nunca é baseada na razão. Como adverte Burity, a indecidibilidade não implica a suspensão da capacidade de decidir, ou qualquer imobilismo, mas a impossibilidade de fundamentar racionalmente, as razões de uma decisão, porque toda decisão irrompe de uma contingencialidade, seu conteúdo não resulta de uma escolha objetivamente refletida e anterior entre diferentes alternativas.”

curricular ligada à busca de (boa) qualidade da educação, ao mesmo tempo o que esses sentidos potencializam ou limitam pensar em termos educacionais.

Fazem parte da empiria nesta pesquisa as entrevistas com atores do contexto da prática e textos assinados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e IFMT - Câmpus de Primavera do Leste (MT). Nessa perspectiva,

No caso dos textos curriculares, escritos no que Ball, Bowe e Gold (1992) denominam contexto da produção de texto político, estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando a sua maior popularização e aplicação. Há em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o (s) projeto (s) sobre o que significa educar, definido (s) no contexto da influência, seja (m) relido (s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos. Também tal (is) projeto (s) muda (m) de acordo com diferentes eventos e circunstâncias. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 258-259).

Os textos investigados são:

- Resolução N° 2, DE 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a);
- Parecer CNE/CEB N.º 05/2011 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011);
- Resolução n° 6, de 20 de setembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b);
- Parecer CNE/CEB N.º 11/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c);
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 IFMT (MATO GROSSO, 2014);
- Projetos Pedagógicos de Cursos do Câmpus em foco;

Objetivando atender aos objetivos da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o Diretor Geral, o Diretor de Ensino, o coordenador pedagógico, 01 (um) coordenador de curso¹² e 01 (um) professor. O critério de escolha dos sujeitos, tendo em vista o foco no contexto da prática, foi a participação na produção dos documentos que dispõem sobre a organização do processo educativo no IFMT, porém ao perceber que o número de sujeitos que atendiam a esse critério era excessivo considerando o tempo que eu dispunha para

¹² É importante registrar que tanto o coordenador de curso como o diretor de ensino atuam também em sala de aula. As entrevistas se deram no início do mês de abril e as transcrições foram enviadas aos entrevistados para revisão ou concordância no mês de maio deste ano.

a pesquisa, decidi reduzir esse número ao adicionar como critério para participação na pesquisa o maior tempo de trabalho no Câmpus de Primavera do Leste.

Alguns entrevistados atuaram na elaboração ou reestruturação dos documentos do IFMT que fazem parte da empiria desta pesquisa¹³. Os participantes da pesquisa são apresentados no texto, a partir do próximo capítulo, com nomes fictícios¹⁴: Ivan, Aldo; Tony; Sebastian; Ana.

Visando preservar os participantes, não os identifiquei de acordo com suas funções no IF. A análise da produção de sentidos de educação e de suas implicações não torna necessária a identificação das posições dos sujeitos. Com base em Cunha (2015, p. 128), entendo que “A decisão política é assim uma invenção e não a obra de um cogito. As disputas políticas inventam o objeto e o próprio sujeito.” Desta maneira, entendo as entrevistas como momentos da política, como pontua Costa (2006, p. 18), uma vez que significam “momentos de uma política que se sustenta, que é mobilizada, por tentativas de suplementação, por textualização com vistas a responder aos questionamentos de um outro entendido como ameaça”, que se expõe ao risco. Trata-se de responder o que se pensa sobre educação e integração curricular diante de certo entendimento de que algo falta à educação, algo ameaça a realização plena da educação e, assim, responde-se a isso.

No que se refere aos documentos analisados, os Projetos Pedagógicos de cursos (PPC) somam um total de quatro (04), assim identificados: Técnico em Eletromecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Logística e Técnico em Informática.

¹³ Apenas um professor e uma professora não participaram da elaboração do PDI – (2014-2018), pois esse processo antecedeu o ingresso deles no Câmpus Primavera do Leste.

¹⁴ Os professores entrevistados pediram para ser apresentados com nomes fictícios. Em relação à formação, os participantes possuem: Licenciatura em Ciências Agrícolas, com Mestrado em Agricultura Tropical e Doutorado em Educação; Licenciatura em Física, com Mestrado em Física Estatística e Doutorado em Física na área de Física Estatística voltada para Simulação Computacional e Nano Materiais; bacharelado em Ciência da Computação com Mestrado em Matemática Aplicada; Bacharelado em Engenharia Mecânica com Mestrado em Engenharia dos Solos e licenciatura em Pedagogia com Mestrado em Educação.

3. CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO POLÍTICO: AMBIVALÊNCIAS E TENSÕES

Neste capítulo discuto aspectos das reformas educacionais no Brasil que têm se configurado principalmente nos últimos dez (10) anos. Discuto como determinadas forças se articulam nessas reformas para estabilizar um sentido hegemônico de educação, baseado numa formação homogeneizadora. Discorro, ainda, como as reformas dos textos das políticas educacionais do ensino médio são organizadas tendo como justificativa para mudanças propostas de solução para os problemas existentes na educação. Chamo atenção para as políticas atuais em virtude de trabalharem na tentativa de regular a atividade curricular em nome de uma estabilidade de sentidos defendidos em por algumas concepções de educação.

O contexto da produção de texto, que ora apresento nessa discussão, é o contexto no qual os textos são produzidos para representar a política de um modo que alcance uma maior amplitude. Esses textos são escritos em uma linguagem que permite ao público/leitor maior compreensão de determinados sentidos, que são lidos, traduzidos no contexto da prática. Fazem parte desse contexto as agências que assinam as regulamentações e outros documentos que buscam representar a política às escolas e à sociedade. Saliento que esses textos são o resultado de disputas e acordos e buscam estabelecer um consenso para determinadas demandas que constituem o pensamento sobre políticas educacionais no Brasil.

3.1 Reformas educativas no Brasil

As políticas educacionais formuladas sobre ensino médio e ensino profissional no Brasil convergem nas reformas curriculares, que historicamente marcam momentos de significativas mudanças na educação. Busco discutir aqui aspectos da educação brasileira, tendo como marco inicial a publicação das Leis de Diretrizes e Bases Nacional, focalizando brevemente as reformas dos anos 90 e as mudanças mais significativas nas políticas curriculares do ensino médio e da educação profissional, com base em autores que se dedicam a essa discussão.

As três Leis de Diretrizes e Bases brasileiras publicadas trazem em si aspectos importantes para a construção histórica do ensino médio no Brasil. A Lei 4.024, publicada em 1961, é a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela equiparou o ensino profissional ao acadêmico. “Por admitir grande variedade de cursos, flexibilidade de currículos e facilidade de articulação, essa lei propiciava fundamentos amplos para inovação no ensino

secundário”. (NUNES, 2000, p.56). A LDB de 1971, sofreu duas alterações, a primeira quando foram criadas as Diretrizes para o Ensino Superior a Lei n. 5.540/68 e a segunda alteração ocorre com a criação da lei 5692/1971, a proposta de uma escola profissionalizante visava atender o mercado emergente no Brasil e a busca de adequação de educação com a formação de mão de obra. Nesse contexto, Araújo e Hypólito (2013) apontam que a Lei 5692/71 foi aprovada mediante a implantação de um processo de expansão e modernização com apoio financeiro e técnico dos Estados Unidos. Nesse momento, a profissionalização no segundo grau se tornou compulsória.

Ainda seguindo a lógica da reforma educacional do ensino médio, Cordão complementa que,

A reforma educacional foi concebida muito mais para frear a corrida dos novos concluintes do então ensino de 2º grau às universidades do que, efetivamente, para promover a educação profissional técnica dos trabalhadores demandados pela indústria, comércio, agricultura e outras empresas e organizações prestadoras de serviços. (CÓRDÃO, 2005, p. 49).

O ensino médio, nesse aspecto, propiciava aos jovens a entrada na universidade em busca de uma profissão, com a oferta da educação profissional compulsória visando uma formação técnica para habilitação para o mercado, muitas vezes desencorajando os jovens quanto ao acesso à educação superior. No apontamento de Zibas (2005), a Lei 5.692/71,

[...] abriu duas frentes inusitadas e contraditórias de enfrentamento político-ideológico. De um lado, as camadas médias resistiam profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio. (ZIBAS, 2005, p. 03)

Em 1982, a Lei 7.044 altera a LDB vigente extinguindo a profissionalização obrigatória no 2º grau, no entanto, no que se referia a organização a carga horária mínima tanto para o ensino técnico quanto para a formação geral, previa 2.200 horas. Por esse viés, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que era predominante nos cursos propedêuticos. Para os que cursavam essa forma de ensino seria mais vantajoso o acesso ao nível superior e à cultura geral (FRIGOTO, 2005).

Nas reformas dos anos 1990 (reformulação da LDB, elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; elaboração as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), a educação é marcada por avanços significativos. Protagonizadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo

Monetário Internacional (FMI), além de outros organismos regionais, elas são alavancadas no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), período compreendido entre 1995 e 2003. Zibas (2005) assinala que nos anos de 1990, a luta em torno do significado do ensino médio ganhou nova intensidade devido principalmente ao processo de elaboração da nova LDB, que substituiria a de 1971. Segundo a autora, no mesmo momento em que a nova LDB era constituída, se consolidava a influência de mecanismos internacionais na produção de políticas nas diversas regiões do mundo.

Os discursos internacionais repetiam incansavelmente dois bordões: a) a importância da educação básica (no Brasil, reduzida à escola fundamental) para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos e b) a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como avaliações externas do sistema e a convocação dos pais e da sociedade para participação tanto do financiamento quanto da gestão escolar. (ZIBAS, 2005, p. 04)

Para atender as novas demandas sociais, a urgência de reformular essa etapa de ensino com objetivo de organizá-lo diante das anunciadas novas necessidades de desenvolvimento econômico do país, o Ministério da Educação (MEC) institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. O debate sobre política curricular no Brasil na década de 1990 no que destaca Macedo (2008),

[...]envolveu a produção de documentos centralizados tanto em nível nacional como local. De forma semelhante ao que ocorreu em outros países, diretrizes curriculares foram propostas como forma de buscar garantir um padrão mínimo para a educação. A intervenção, no entanto, não se limitou aos documentos curriculares, envolvendo uma política multifacetada de controle do currículo. No caso do Brasil esse controle iniciou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Congresso Nacional, 1996) datada de 1996, que previa a elaboração de diretrizes curriculares nacionais pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (MACEDO, 2008, p.89)

As discussões de organização do ensino médio que culminariam nas diretrizes curriculares nacionais tiveram início em 1997, logo após a promulgação da LDB. Conforme Parecer CNE/CEB N n.º 15/1998, o Ministério da Educação (MEC), por determinação do Aviso n.º 307 de 07/07/1997, dispunha sobre a elaboração de diretrizes curriculares com o objetivo de estimular o debate em torno da organização do ensino médio. Assim, “o MEC criou um grupo de trabalho para formular um currículo nacional a ser encaminhado ao CNE como sugestão de diretrizes curriculares.” (MACEDO, 2008).

O Parecer 15/98, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução 03/98 –, foi considerado um documento para suprir as

necessidades apontadas para reforma curricular. Em decorrência de seu conteúdo e organização, no entanto,

Em certo sentido, o documento criou o que Veríssimo, em 2002 (apud Frigotto & Ciavatta, s.d.), chamou de “inferno semântico”, segundo o qual os significados partilhados por uma literatura progressista são sutilmente enviesados (ou tornados “híbridos”, como aponta Lopes – 2002a), procurando legitimação ao embaralhar os campos político-ideológicos, confundindo a crítica. (ZIBAS, 2005 p. 26)

Conforme Zibas (2005), o projeto que propunha as novas diretrizes causou um impacto inicial principalmente, por sua clara pretensão de “refundar” a escola média, “uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.” (p. 26). Na argumentação da autora,

[...] a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocando o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento de competências, não na transmissão de conhecimentos, constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média. (ZIBAS, 2005, p. 26)

Para Zibas (2005), a favor da reforma curricular deve-se registrar que o contexto da virada do século justificava (e ainda justifica) um profundo repensar do currículo do ensino médio, em vista, principalmente, das seguintes constatações e análises: explosão da demanda por matrículas, requisitos do novo contexto produtivo, exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática e exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil (ZIBAS, 2005, p. 26). A autora justifica que, apesar da demanda de matrículas no ensino médio ter aumentado de forma excepcional, a “heterogeneidade do alunado reforçava a crítica a conteúdos descontextualizados e a métodos tradicionais de ensino.” (ZIBAS, 2005, p.26).

Sob a justificativa de crescimento e desenvolvimento do Brasil o ensino médio se torna objeto de destaque no que tange as discussões sobre a educação brasileira. Nesse contexto surgem as discussões acerca das novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. O Parecer CNE/CEB N. 05/2011, que dispõe sobre a atualização das diretrizes curriculares instituídas pela Resolução 03/1998, em vigência naquele momento, justificou a necessidade de atualização das diretrizes, visando, dentre outros motivos, a melhoria da qualidade da educação. Justificava-se que as diretrizes não estariam atendendo as necessidades dos estudantes e sua “atualização” atenderia as propostas legais que miravam, além de novas inclusões de disciplinas e conteúdos, outras formas de financiamento. Segundo o Parecer,

O debate sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve, portanto, considerar importantes temáticas, como o financiamento e a qualidade da Educação Básica, a formação e o perfil dos docentes para o Ensino Médio e a relação com a Educação Profissional, de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das “juventudes” e da sociedade. (BRASIL, 2011, p. 04)

Conforme registrado nesse mesmo Parecer, além da elaboração das novas Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica N. 02/2012, já haviam sido atualizadas as diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. As discussões a respeito da finalidade do ensino médio estiveram sempre em pauta como última etapa da educação básica, o que foi ganhado a centralidade nos debates e permanece como disputa entre formação para o mundo trabalho na tentativa de oferecer aos jovens uma formação profissional. No bojo dessa disputa, argumenta-se que a educação nessa etapa deve garantir o livre acesso aos direitos sociais, além de oferecer autonomia intelectual e acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e a produção de novos conhecimentos, conforme explicitado no Parecer 05/2011.

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2011a, p. 01)

No que se refere às questões de reorganização curricular, Lopes (2008, p.21) afirma que com o advento das políticas neoliberais há “acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado além de mecanismos de regulação do mercado. (Apple, 1996, 1997; Moreira, 1995; Pacheco, 2000)”. É neste movimento mais amplo e também local, caracterizado pela produção de políticas educacionais marcadas pela centralidade curricular que,

[...] em diferentes países se observa uma crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID). (LOPES, 2008a, p. 20).

A influência de organismos internacionais da produção de políticas educacionais brasileiras conforme já mencionado se intensificaram nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Alguns autores brasileiros afirmam que os grupos de

interesse entre os países se valem de políticas internacionais para legitimarem as políticas nacionais. Na expressão de Lopes (2008, p.22), esses autores salientam também “[...] como os discursos de que tais políticas são decorrentes dos organismos internacionais pode mascarar as opções feitas pelos governos nacionais.”

Sobre a intensificação das políticas de currículo no Brasil neste período, para Lopes e Macedo (2011a), “em parte [,] isso pode ser explicado pelo fato de se multiplicarem as pesquisas voltadas para o entendimento do impacto de vários documentos curriculares produzidos em um período interpretado como o auge das reformas neoliberais”. Conforme Macedo (2000) explica,

Desde a promulgação da LDBEN, uma série de medidas normatizadoras vem sendo tomada em nível federal no sentido de controlar e, por consequência, direcionar o sistema educacional brasileiro. Trata-se de medidas que, em seu conjunto, definem uma política educacional com interesses bem específicos, mas que, embora referenciem umas às outras, são apresentadas isoladamente, como se buscassem resolver problemas utópicos e urgentes. (MACEDO, 2000 p. 01).

O fluxo de produção das políticas educacionais desencadeadas a partir da LDB tem chamado atenção para uma “superprodução” de muitos textos em um curto espaço de tempo. Há, desse modo, não apenas uma visão de que a educação tem que mudar, mas o que se pode chamar de velocidade da mudança (GOODSON, 2013. p.73) imposta à educação.

A teoria da mudança educacional predominante no momento opera, então, com duas lacunas interligadas. Primeiramente, as questões de tempo e da periodização histórica são ignoradas ou atenuadas a favor de uma crença em uma possibilidade única, contemporânea. Em segundo lugar, a ampla extensão de mudanças no contexto econômico e externo está subordinada a uma crença em modelos de mudança institucional mais internalizados. (GOODSON, 2013, p. 76)

A descontinuidade de políticas é mascarada perante a definições de um novo rumo para a educação, de novos objetivos, melhores que anteriores, capazes de dar conta do que outros textos políticos não deram, de modo que as mudanças precisam acontecer em todo o sistema educacional, como uma cadeia. Contudo, novas políticas ou novos textos políticos muitas vezes repetem significantes já privilegiados em textos anteriores. Goodson (2013, p.21) afirma que ao “[...] compreender as circunstâncias históricas em que as forças de mudança surgem, podemos avaliar o equilíbrio provável de seus elementos progressistas ou regressivos”. Assim, a educação tem sido tratada como “prioridade” no que diz respeito à criação ou à reestruturação de políticas que sejam capazes de resolver a baixa qualidade no desenvolvimento dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Com isso, são adotados uma série de mecanismos para

caracterizar a urgência na definição de medidas que resolvam os problemas e garantam melhor desenvolvimento educacional dos estudantes.

Essas medidas são efetivadas através de textos normativos que objetivam controlar os diferentes níveis de ensino, como sustenta Macedo (2000). Nessas circunstâncias, com a ideia de que a má qualidade da educação precisa ser superada com urgência, textos políticos são apresentados e, por vezes, aprovados em caráter emergencial como instrumento de garantia de direitos capazes de atender padrões de desempenho estabelecidos por processos de avaliação no sistema educacional brasileiro.

Historicamente, as mudanças são apresentadas como justificativas para solução de problemas na educação. Entendo que, as justificativas que surgem para as reformas são resultantes das negociações que tentam legitimar propostas de melhorias contextuais baseadas em significantes específicos para atender demandas pontuais. No caso das reformas curriculares assistidas nos últimos anos no Brasil, entendo com Macedo (2015) que a associação entre currículo comum e avaliação tem significado qualidade da educação como alcance – por alunos e professores – de padrões de desempenho estabelecidos.

No entanto, a defesa por uma política de qualidade na educação não se atém a um contexto específico, mas a um conjunto de espaços que precisa ser modificado e permanentemente controlado no objetivo de atender o que é proposto nos textos políticos. A homogeneização a que se dirige o texto político se ampara em uma idealidade que nunca existe em qualquer contexto ou onde as escolas existem de fato (Idem). Dessa forma, os textos políticos negligenciam que os sujeitos políticos da educação – professores e alunos, comunidade educativa – são constituídos em circunstâncias discursivas emergenciais e as questões que constituem essas condições de emergência não são asseguradas de uma vez por todas (LACLAU; MOUFFE, p.221).

Um texto político que se articula a outro e que, então, juntos representam a promessa de que se tenha uma educação de qualidade, capaz de aumentar o desempenho dos alunos nas avaliações, e desse modo, prever que eles possam dar conta da formação dos sujeitos tal como proposto nos textos políticos. Por este viés, o currículo é eleito como instrumento de transformação da má qualidade pela (boa) qualidade que norteará uma política educacional brasileira inovadora. A esse respeito, Macedo (2014) pontua:

Tenho entendido as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a qualidade na educação como significantes nodais capazes de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem nesse jogo político. (MACEDO, 2014, p. 1536)

Como ninguém é contra a busca de qualidade na educação, o que venha a ser qualidade passa ser um ponto de disputas no terreno da educação. É isso que a autora chama atenção ao afirmar que há uma sobredeterminação de diferentes demandas em relação à educação, ou seja, de reivindicações sociais por qualidade na educação. Isso também quer dizer que na luta por qualidade na educação há muitas formas de entender o que significa qualidade, o que faz da educação um campo de disputas a partir de distintos interesses políticos.

Tendo em vista o contexto de disputas em questão, como afirma Goodson (2013, p. 35), “O modelo de poder em mutação, que está associado à definição das Diretrizes do Currículo Nacional, acompanha de perto iniciativas que visam a reestruturar o trabalho dos professores”. Centralizar o currículo como instrumento salvacionista da educação se traduz em uma estratégia de referência entendida como mais eficaz na tentativa do controle e regulação das políticas educacionais por muitos daqueles que defendem a boa qualidade da educação e que entendem esta qualidade representa um maior controle sobre as escolas. Lopes (2015) afirma que

Na medida em que se opta por atuar de forma centralizada na política de currículo, há uma redução das políticas à tentativa de controlar as leituras das bases/padrões/propostas curriculares visando alcançar (supostamente) a qualidade da educação. A política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim preestabelecido. São escritos parâmetros, diretrizes, orientações, propostas que vão sendo cada vez mais detalhadas, tentando tornar mais explícitos os conteúdos a serem formados e as atividades escolares a serem realizadas [...]. (LOPES, 2015, p. 456)

Na relação com os textos políticos, nas relações de poder (tentativas de significar a educação), os agentes sociais negociam sentidos que, ao serem legitimados, excluem outras possibilidades de mudança possíveis, se aproximando ou se distanciando das pretensões da reforma. Muitas alternativas (formas de pensar a educação) se encontram disponíveis no social como uma história construída dentro de tradições pedagógicas de cada lugar. Se estas alternativas são vistas como mais ou menos potentes para a educação depende também das interpretações dos problemas sociais em cada tempo e lugar. É possível dizer, assim, que muitas vezes algumas alternativas nem são consideradas como importantes, permanecem no social com menor força política, dependendo do que os discursos sobre a crise social valorizam. Para Mouffe (2015),

A fronteira entre o social e o político é essencialmente instável, exigindo constantes deslocamentos e renegociações entre os agentes sociais. Como existe sempre a possibilidade que as coisas sejam diferentes, toda ordem se baseia na exclusão das outras possibilidades. É nesse sentido que podemos chamá-la de política, já que expressa uma estrutura específica de relações de poder. [...] toda ordem é política e se baseia em alguma forma de exclusão. Sempre existem outras possibilidades, que foram reprimidas e que podem ser reativadas. (MOUFFE, 2015 p. 17).

Nessa perspectiva, os textos políticos são resultados das práticas articulatórias que “têm lugar não apenas no interior de espaços sociais e políticos dados, mas entre eles” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.220). Diante do exposto é possível afirmar que as reformas educacionais, em específico as reformas que anunciam mudança curricular, têm acontecido de maneira rápida e com justificativas de emergência em busca de solucionar “todos” os problemas da educação e, com isso, garantir que a qualidade na educação seja privilegiada e alcançada em todos os níveis educacionais. As políticas atuais trabalham na tentativa de regular a atividade curricular em nome de uma estabilidade de sentidos defendidos em certas concepções de educação, currículo e sociedade.

Em prol de uma demanda estabelecida como sentido universal, de que a “boa” qualidade da educação tem como referência resultados do desempenho das avaliações, os textos políticos atuais, são produzidos em atendimento a objetivos ditos inquestionáveis. Estes objetivos (de desempenho) permitem pensar que uma educação de qualidade só será possível se o estabelecimento de um currículo comum for entendido como oportunidade e garantia de direitos que resultará no sucesso da aprendizagem mensurada pelos sistemas de avaliação nacionais.

Diante da produção de medidas que possam garantir a efetivação de tais objetivos, as reformas curriculares do ensino médio também integram a onda de mudanças propostas no pacote de reformas para a educação no Brasil. Temos visto ultimamente a produção de documentos que objetivam reformar o ensino médio e sanar todas as dificuldades existentes nesse nível de ensino, como podemos observar nos textos da BNCC e da reforma do ensino médio instituída pela Lei N. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória n.º 746 de 2016 (MP 746/2016). No entanto, o que se tem entendido como “todas as dificuldades” fica restrito às disputas em torno do conhecimento a ser ensinado e sobre as formas de ensino.

A Lei N. 13.415/2017 – um dos últimos textos políticos produzidos a serviço da reforma do Ensino Médio –, enfatiza em seu texto dispositivos de avaliação, padronização e controle, a partir de desempenhos determinados para o ensino médio. Esse desempenho é esperado e controlado por conteúdos universais definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por essa via, o baixo resultado nas avaliações também é entendido como critério para seleção na ordem de prioridades das escolas para a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Conforme descrito no Artigo 14 da Lei N. 13.415/2017, é obrigatória a transferência de recursos pela União às escolas que

[...] tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio. (BRASIL, 2017b).

A mesma Lei apresenta no Art. 35-A, § 6º que: “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.”

No texto apresentado na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 2017a) aponta-se para a utilização dos resultados das avaliações como referência para melhorar o desempenho nas escolas brasileiras. A avaliação é instituída como dispositivo central para que se alcance a qualidade na educação.

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, 2017a, p.12)

Nessa abordagem, o documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), justificado como a realização da garantia da educação prevista na LDB e no Plano Nacional de Educação, pretende balizar outros documentos para reafirmar a proposta estabelecida sobre um currículo único como garantia de (boa) qualidade na educação. E como o texto afirma, a BNCC tem “o compromisso com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos.” (BRASIL, 2017a, p. 10). Nessa perspectiva, também apresenta “[...]a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos. (BNCC, 2017, p.16). Em relação ao ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular é evidenciada como norteadora dos currículos nas escolas e institutos, justificando a produção dos documentos normativos como objetivo de possibilitar um padrão de qualidade no sistema educacional brasileiro.

A ideia é que a BNCC funcione como documento normativo que venha regular outras políticas educacionais, visando a “boa” qualidade na educação, o que nunca será alcançado de uma vez por todas (LOPES, 2015). Esses documentos nunca serão capazes de estabilizar um sentido único do que entendemos como qualidade na educação. De acordo Macedo (2016),

Entendo que a demanda por bases nacionais curriculares comuns é um desses significantes que vieram se esvaziando ao longo de pelo menos quatro décadas, o que permite que eles sejam apresentados como solução de um “nós” coletivo para a melhoria da educação. Assumindo, como Derrida (1994), que todo significado é sempre adiado, as bases nacionais curriculares comuns preenchem os sentidos de uma educação de qualidade ao mesmo

tempo em que são significadas nas lutas políticas pela significação. (MACEDO, 2016, p. 48)

As lutas políticas pela significação do que vem a ser uma educação de qualidade, entendida pelos reformadores como a padronização e universalização de conhecimentos que devem ser garantidos como direitos, exclui outras possibilidades de significação do que seja a educação. Assim, apoiada em Mouffe (2003) penso que o debate político (ou a produção de uma política de currículo nacional como a BNCC),

“[...] trata-se de um debate pela significação da educação, envolvendo articulações de diferentes demandas, não sendo, portanto, restrito ao âmbito do Estado ou das entidades de classe, ou de sujeitos que têm sido privilegiados no estudo das políticas educacionais (e curriculares)” (MACEDO, 2015 p. 894).

Dessa forma entendo que as pretensões da BNCC não representam uma forma de educar mais adequada, mas interesses de grupos políticos que buscam legitimar sua visão de educação para finalidades educativas, mas também para finalidades empresariais.

As decisões políticas decorrentes da estabilização de um sentido único de currículo tendem a excluir “a possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas” (LOPES, 2012, p. 710). A proposta para um novo ensino médio é repensada e reorganizada, de forma a garantir um padrão de qualidade nesta etapa da educação básica que, entendo, não seja possível como a garantia de uma melhor educação. Considero que as reformas em curso, ao definirem padrões de desempenho comuns, currículo comum e avaliação como caminhos para a boa educação não apenas se distanciam de uma boa educação, mas se distanciam *da* educação, que é ação humana e não pode ser padronizada.

3.2 As reformas do ensino médio: os Institutos Federais de Educação em meio às principais mudanças para a educação profissional brasileira

Os Institutos Federais foram criados pela Lei N. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, editada a partir do Decreto n. 6.095/2007, que estabelecia as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A referida Lei cria e institui a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo criados trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Na visão de Costa (2016), além dos institutos não serem produtos de uma construção histórica, portanto inócuos de sentido, não são também produto de uma construção coletiva, pois a participação da rede federal de ensino não foi requerida nesse processo,

Assim, a implantação do modelo IF se fez por meio de uma chamada pública para adesão das escolas por meio da celebração de um acordo entre as instituições federais de educação profissional e tecnológica. Essas instituições, formalizaram a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais [...] os IFs surgem com um modelo organizacional bem engessado, pois a padronização prevê, inclusive, a adesão a mesma logomarca para todas as instituições, fato esse não ocorrido quando eram CEFETs. (COSTA, 2016, p. 130-131)

Costa (2016) explica que, apesar da transformação dessa diversidade de instituições em institutos Federais, o CEFET - RJ e CEFET – MG permaneceram em sua organização primeira, rejeitaram o modelo de IF imposto pela Lei 11.892/2008. As questões que justificam essa negativa seriam a perda orçamentária, em virtude de deixar de pertencer a Secretaria de Educação Superior (SESU), e a perda da autonomia administrativa e pedagógica, já que ao aderirem ao projeto deveriam cumprir o que estabelece a Lei na oferta de 50% das vagas para cursos técnicos de nível médio, 20% licenciatura e 30% outros cursos.

A educação profissional, conforme decreto n.º 7.566 de 1909, que criou as escolas de aprendizes e artífices pelo então presidente da república Nilo Peçanha, era destinada aos “pobres e humildes”, veio a se constituir o embrião da atual rede de instituições federais de educação tecnológica (UNESCO, 2009, p. 17).

Pensar os Institutos Federais, do ponto de vista político, representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil. Este “lugar” é o território, arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço – para além das fronteiras geopolíticas – onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento. (PACHECO, p. 06)¹⁵

Alguns aspectos pontuados nesta discussão acerca da educação profissional no Brasil se fazem importantes para a compreensão de como se constitui o ensino médio integrado compondo a última etapa da educação básica. Alguns pontos decisivos nas políticas educacionais são apresentados aqui no que diz respeito as finalidades e as transformações curriculares ocorridas nessa forma de ensino.

¹⁵ Acessado em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. OS INSTITUTOS FEDERAIS UMA REVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, Eliezer Pacheco.

A educação profissional teve seu primeiro momento decisivo no início do século XX com a criação das escolas de aprendizes e artífices em 1910, a escola era destinada aos pobres e humildes, na sequência em 1920 o acesso já não era somente a essa clientela, conforme relatório da UNESCO (2010) outros momentos decisivos contribuíram para as transformações que ocasionaram a reforma na educação profissional, o segundo foi a reforma educacional de 1931 que “regulamentou e organizou o ensino secundário, bem como o ensino profissional comercial.” (p.19)

Ainda segundo esse mesmo relatório, o terceiro momento decorreu “[...] daquele mandamento constitucional, quando, a partir de 1942, foi instituído o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que configuraram a chamada Reforma Capanema¹⁶.” (UNESCO, 2010, p.19). Esse conjunto de Leis eram constituídos pelas seguintes Leis e Decretos:

- 1942, Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942);
- 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943);
- 1946, Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946).

Em 1942 e 1946 foram criados os dois principais serviços nacionais de aprendizagem o SENAI e o SENAC respectivamente, ainda em 1946 as antigas escolas de aprendizes e artífices eram transformadas em Escolas Técnicas Federais. Além desses pontos a promulgação de decretos e das LDBEN foi um passo importante na trajetória da educação profissional e da constituição do ensino médio integrado que temos atualmente nas escolas brasileiras.

A educação profissional nesse contexto, apoiada pelas alterações constantes na LDB/9394/96 e na resolução CNE 03/98, era organizada com base no decreto 2.208/97 que estabelecia que a educação profissional teria organização curricular própria e independente do ensino médio, desse modo a educação profissional era oferecida de duas formas, concomitante e sequencial. Na forma concomitante o aluno teria duas matrículas sendo uma no ensino médio e outra no curso técnico. Já na forma sequencial somente era permitida a matrícula para aqueles que tivessem concluído o ensino médio.

¹⁶ A reforma Capanema aconteceu no governo do presidente Getúlio Vargas quando Gustavo Capanema estava à frente do Ministério da Educação.

O Ensino médio integrado é organizado pelo Decreto 5.154/2004 que revogou o Decreto 2.208/97 permitindo que a educação profissional fosse organizada também na forma integrada ao nível médio e é nesses moldes que a Lei de criação dos Institutos Federais se apresenta como promotora da educação básica prioritariamente na forma de educação profissional integrada ao nível médio.

A organização e implantação dos Institutos Federais foram feitas pelo MEC em 2008, no último pleito do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2006 a 2010), quando Fernando Haddad era o Ministro da Educação (2005 a 2012). Quanto ao SETEC/MEC, justificava-se que os Institutos Federais devem atender os setores sociais como uma educação pública na construção da cidadania e transformação social. Assim,

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL, 2008 p.06)

Desde a criação dos institutos, há uma crescente expansão da rede. Em Mato Grosso, no ato da criação em 2008, foram integrados aos Institutos Federais o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Mato Grosso (em Cuiabá), fundado em 1909, o CEFET Cuiabá (em São Vicente), fundado em 1940 e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, fundada em 1980. No ano de 2016 havia 14 *campi* em funcionamento e três *campi* avançados em Mato Grosso e em 2017 já são 19 unidades, que compreendem 14 *campi* e 05 *campi* avançados.

De acordo com o Art. 7º da Lei 11.892¹⁷ (BRASIL, 2008), os Institutos Federais têm como um dos seus objetivos “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. A Lei estabelece que 50% das vagas deverão ser ofertadas para cursos técnicos de nível médio nas formas Integrada, Subsequente e Concomitante, nesse percentual incluído a educação profissional para Jovens e adultos (PROEJA).

No processo de consolidação do IFMT enquanto promotor de educação básica de nível médio integrado à educação profissional, o Câmpus de Primavera do Leste (MT), que é abordado por esta pesquisa, foi criado pela Portaria Ministerial nº 993, de 7 de outubro de 2013

¹⁷ Conforme a referida lei, o IFMT é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

(BRASIL, 2013). O Câmpus está ainda no programa de expansão, que compreende os cinco (05) primeiros anos a partir de sua criação e, nesse sentido, desenvolve ações para definir uma identidade profissional que se torne referência regional nos eixos tecnológicos postulados no processo de implantação. Os eixos tecnológicos foram definidos com a participação efetiva do Conselho Municipal de Desenvolvimento Econômico – CODEPRIM e a Prefeitura Municipal de Primavera do Leste, com posterior realização de audiência pública deliberativa envolvendo toda a sociedade.

Para definir estes setores como prioritários para a atuação do IFMT Câmpus Primavera do Leste realizaram-se estudos do perfil socioeconômico do município, da região Sul e do estado de Mato Grosso. Desse modo, o eixo tecnológico definido foi “Controle e Processos Industriais”. Todos os segmentos da sociedade local citados no parágrafo anterior são enfáticos em implantar os cursos técnicos nesta área.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2014-2018), os cursos definidos para o Câmpus Primavera do Leste que atendem o ensino médio integrado a educação profissional técnica de nível médio são: Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Eletromecânica, do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais, Técnico em Logística do eixo Gestão e Negócios e Técnico em Informática eixo Informação e Comunicação, conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (MEC). Desse modo,

Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nesse sentido, cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas como espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho. (BRASIL, p.19, 2010)

Para alguns autores (NUNES, 2002; FRIGOTTO, 2012; LOPES, 2008b), a estrutura educacional da educação profissional integrada ao nível médio explicitada em documentos que orientam essa forma de ensino é marcada pela dualidade. Na afirmação de Nunes (2000) essa dualidade se expressa pela separação entre o ensino médio propedêutico ou geral, entendido como formação não especializada, e o ensino técnico, voltado à especialização para determinadas áreas de trabalho em postos de emprego para este nível. Para Nunes (2000), o decreto 2.208/97,

[...] fruto da política do Ministério da Educação, expressa pelo decreto 2.208/97, é a restauração da dualidade, mediante a separação institucional e curricular, entre o ensino médio geral, que alguns insistem em denominar “acadêmico”, e o ensino técnico. A restauração da dualidade é perniciosa pelo retrocesso no processo de unificação da estrutura educacional, ensaiado de

forma pioneira em 1932 com a criação das Escolas Técnicas. (NUNES, 2000, p.36)

Frigotto (2012, p.31) argumenta que a literatura sobre dualismo na educação brasileira é expressiva principalmente no ensino médio. Para ele é nesse nível de ensino que se acentua com maior evidência “[...] a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se a formação propedêutica ou a preparação para o trabalho?”. Sobre essa questão a história se encarrega de mostrar com mais clareza, pois vai “revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição de saberes.” (p.31).

Lopes (2008b, p.196) destaca que no Brasil, assim como em outros países, a tensão vivida pelo ensino médio se dá em torno de sua funcionalidade, a qual se estabelece entre a função propedêutica e a função de terminalidade e de formação profissional. Dessa maneira, nesse nível de ensino se há nos dias atuais uma concretização da dualidade entre uma formação geral e outra profissional, sem dúvida essa problemática tem sido cada vez mais intensificada pelas mudanças no mundo do trabalho, com a entrada das tecnologias em massa nesse campo, acompanhada com mudanças profundas no mundo da informação.

Em relação ao decreto 2.208/97, Frigotto (2012) chama a atenção para as implicações que esse decreto trouxe a formação profissional integrada ao nível médio, segundo ele o decreto assim como outros instrumentos legais veio a proibir não somente a pretendida formação integrada, “mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.” (p. 25). Conforme pontuado pelo autor, o decreto 2.208/97 fez a reforma estrutural, mas seu conteúdo pedagógico e ideológico seria aprofundado posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB N 15/98) e para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CEB/CNE n. 16/99).

O Parecer (CNE/CEB N 16/99) trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico referente a Resolução 04/99, foi constituído mediante os Avisos Ministeriais N. 382 e 383, de 15 de outubro de 1998 e nº 16, de 21 de janeiro de 1999, cuja proposta se tratava da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Corroborando com a discussão sobre dualismo, o Parecer destaca que a questão da educação para o trabalho não ser um assunto colocado em pauta na sociedade de forma universal, portanto atribui a associação da educação profissional unicamente com a formação de mão-de-obra, desse modo, reproduzindo o dualismo existente

na sociedade brasileira entre as “[...] elites condutoras e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional.” (BRASIL, 1999, p. 2). Na perspectiva de Araújo (2003)

O conjunto de normas e diretrizes para a educação profissional emanadas do parecer 16/99 se coloca na perspectiva de enfrentamento de alguns problemas observados na educação profissional praticada no Brasil. Tais problemas podem ser assim elencados: falta de sintonia com a realidade, o histórico dualismo entre educação profissional e ensino médio com aquela voltada unicamente para o fazer, a má qualidade da formação dos técnicos de nível médio e a orientação assistencialista e economicista da educação profissional. (ARAÚJO, 2003, p. 02)

Este Parecer tinha como proposta alterar radicalmente o panorama da educação profissional brasileira superando de vez as distorções herdadas pela profissionalização universal e compulsória instituída pela LDB nº 5.692/71 e posteriormente regulamentada pelo Parecer CFE nº 45/72. (p.11).

No ano de 2008 o MEC lançou um documento intitulado Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 2008). Uma das questões nele apontada diz respeito ao que é considerado como um dos principais desafios da educação. Trata-se do “estabelecimento do significado do ensino médio, que, em sua representação social, ainda não respondeu aos objetivos que possam ser considerados para além de uma mera passagem para o ensino superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva.” (BRASIL, 2008, p. 06). Assim, o documento objetiva configurar uma identidade para o ensino médio que supere a dualidade histórica que tem prevalecido nessa etapa e acrescenta que as reestruturações e reformas do ensino médio ainda não foram capazes de superar o quadro de elevado desigualdade educacional e social.

Após a apresentação da primeira proposta de parecer apresentada pela comissão responsável de discutir as novas diretrizes, foi criado pelo SETEC um outro grupo de trabalho composto de ampla representação de pesquisadores da Educação Profissional e Tecnológica. Este grupo tinha como objetivo a ampliação das discussões e do debate em torno da educação profissional. A proposta de Resolução para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao passar por tensões em sua formulação e após os debates realizados por este grupo, mediante apresentações das comissões e grupo de trabalho, identificou pontos de discordância.

Buscou-se, então, identificar pontos de consenso a partir dos quais seria possível encontrar uma solução satisfatória para todos os envolvidos e que garantisse, não apenas a manutenção, mas principalmente o aprimoramento da necessária qualidade da Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, 2012b, p.04).

A partir deste movimento de discussão, foi formulado o Parecer CEB/CNE n.º 11/2012, que institui as Resolução CEB/CNE n.º 06/2012. A resolução trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Por sua vez, a organização do ensino médio nos institutos federais é regulamentada pelo decreto 5.154/2004, pelas diretrizes da educação profissional instituídas pela Resolução N. 06/2012 e pelas diretrizes curriculares para o ensino médio, Resolução N. 02/2012.

3.3 O lugar da Integração curricular nesta discussão

A questão da organização curricular nas políticas de currículo do ensino médio é ressaltada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio instituída pela Resolução CNE/CEB n. 06/2012.

Concepções de integração curricular são defendidas por muitos pesquisadores (LOPES, 2008; BEANE, 1996; SANTOMÉ, 1998) no campo educacional desde as décadas finais dos anos de 1900. Há na literatura educacional nacional e internacional muitas abordagens que buscam compreender a construção do currículo pela integração dos temas, disciplinas, conteúdos escolares etc. O conteúdo ou conhecimento a ser ensinado nas escolas pode ser organizado de diferentes maneiras, conforme pontuam Lopes e Macedo (2011), e essa organização, segundo as autoras, tem constituído um tema central nas pesquisas em políticas de currículo. Conforme acentua Lopes (2008),

[...] a ênfase na integração curricular relaciona-se com o entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, há a necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores, as quais seriam mais facilmente desenvolvidas em uma perspectiva integrada. (p. 33)

Há uma extensa discussão sobre as diferentes concepções de integração curricular que não cabe aqui desenvolver, mas que apontam para uma discussão complexa e nem sempre bem compreendida. Essa discussão, como explicam Lopes e Macedo (2011) passa pela defesa da integração por meio de concepções comportamentais ligadas à Psicologia (competências, por exemplo), de concepções que focam a prática educativa como uma prática política e também de concepções que defendem a integração como algo intrínseco às regras de produção do conhecimento ou à natureza do conhecimento. A proposta e defesa de um currículo integrado que se apresenta nos textos políticos para o ensino médio, especificamente no âmbito dos Institutos Federais que focalizo nessa pesquisa, se situam naquelas experiências que, apesar de anunciarem a integração, o currículo permanece centrado nas disciplinas escolares (LOPES,

2008a, p.82). Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2002, 2011) pontuam que há a predominância da organização disciplinar nos currículos e que as “[...] diferentes lógicas de organização que estruturam os espaços e tempos escolares ao longo dos anos sempre estiveram subsumidas ao currículo disciplinar, na medida em que as disciplinas funcionam como instrumento de organização e controle da escolarização” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 81).

Por esse viés entendo que a predominância do currículo disciplinar ainda é soberana pelo fato de historicamente ser considerado como mecanismo de organização do conhecimento e controle do currículo. Neste aspecto, tal como salientado por Lopes (2008),

As disciplinas são organizações de conhecimento capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas (Goodson, 1983, 1987). São construções sócio históricas específicas da escola e para a escola. (LOPES, 2008a, p. 86).

Sobre essa temática Lopes e Macedo (2002) pontuam que, “[...] a disciplina escolar é construída social e politicamente, de forma contestada, fragmentada e em constante mutação”, segundo as autoras, dessa forma, as disciplinas escolares respondem a objetivos sociais da educação, seguindo rumos de institucionalização próprios.

As propostas curriculares com foco na integração curricular são produzidas mediante produções híbridas de textos políticos que são continuamente ressignificados. Os discursos das políticas são, nesse contexto, legitimados e ressignificados nos textos das definições curriculares pelo processo de hibridização. Nas palavras de Lopes (2008), o entendimento dos atuais discursos sobre currículo integrado implica inserir esses discursos na história do pensamento pedagógico sobre organização curricular, considerando as especificidades e a relação com as demandas sociais contemporâneas. Isso implica, assim, compreender as argumentações que os sustentam e as finalidades sociais que expressam tais discursos.

Há diversos estudos que abordam a organização curricular e discutem o currículo integrado. Abordando Santomé¹⁸ (1998), Ramos (2012, p.114) comenta que a expressão *currículo integrado* “tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção.” Ainda segundo a autora, para Bernstein (1981),

[...] a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos [...].” (RAMOS, 2012, p. 115)

¹⁸ Ramos (2012), no texto *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado* se baseia nos autores Jurjo Santomé e Basil Bernstein para tratar da ideia de integração e explicar sua defesa sobre tal termo.

Para pensar o que Bernstein postula como enquadramento e classificação, vejo como aspecto relevante o entendimento de que as formas de organização do conhecimento escolar apresentadas por ele explicitam o processo de compartimentação dos saberes. Nessa perspectiva, os conceitos de classificação e enquadramento são assim definidos: o primeiro refere-se as relações entre conteúdos, ao alto grau de limites impostos aos conteúdos, ou segundo Bernstein, ao grau de manutenção de fronteiras entre os conteúdos ou, ainda, ao alto grau de classificação na organização do conhecimento escolar. Há, para Bernstein, assim, o surgimento do currículo denominado *código coleção*. O segundo “refere-se a forma do contexto na qual é feita a transmissão do conhecimento, ou seja, a força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica”, como explica Lopes (2008, p. 37). Assim, este abrandamento do nível de classificação na organização do conhecimento escolar é denominado, esclarece a autora, de *código integrado*. Lopes (2008) propõe que para entender tal discussão é preciso uma aproximação da prática nas escolas e da história do currículo. Ela ainda considera que

[...] o atual discurso em defesa do currículo integrado nas definições curriculares oficiais e no pensamento curricular não implica a superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição de seu poder na seleção e na organização do conhecimento escolar. A organização curricular nas escolas permanece centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas e/ou valorizadas. (LOPES, 2008a, p.82)

Pensar nas possibilidades de organização de currículo integrado implica a compreensão dos sentidos por ele produzidos, as relações entre os saberes que compõem as modalidades de currículo integrado e que podem ser desenvolvidas nas escolas. Desse modo, das propostas curriculares apresentadas para a forma integrada na teoria curricular, e que importam discutir aqui, além do currículo por projetos ou temas transversais e das muitas propostas de interdisciplinaridade, mesmo que brevemente, apresento aqui a integração pelas competências e habilidades, pois esta forma de integração caracteriza as políticas de currículo atuais.

Na modalidade de organização curricular por projetos, um dos trabalhos de maior destaque é o de William Kilpatrick, que propôs um método que busca desenvolver uma ação no ambiente social, de maneira que os alunos resolvam em sala de aula problemas reais de seu cotidiano. Para Lopes e Macedo (2011a), “variações do método de projetos são utilizadas até hoje em propostas curriculares, frequentemente de forma conjugada as atividades disciplinares.”

Em relação aos temas transversais, a ideia é contemplar os temas do cotidiano, com a pretensão de que determinados temas sejam escolhidos para fazerem parte do currículo,

atravessando todas as disciplinas escolares. Um dos nomes de maior destaque nessa proposta é do educador espanhol Cesar Coll, que atuou na Reforma curricular espanhola dos anos de 80 e foi consultor na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil nos anos 90. Os temas transversais são pensados a partir de assuntos relevantes que devem ser abordados na escola por fazerem algum sentido para os alunos. Desse modo, as disciplinas e os conteúdos são mantidos, uma vez que, ao serem adicionados os temas, os conteúdos passam a ser trabalhados em atividades organizadas nas disciplinas.

Já a interdisciplinaridade, conforme pontuam Lopes e Macedo (2011a), é um dos princípios básicos do currículo. Os projetos interdisciplinares têm maior destaque no ensino médio, tendo ganhado mais espaço a partir das reformas curriculares dos anos 90. As autoras apresentam Hilton Japiassu como um dos autores a discutir a interdisciplinaridade:

A partir da concepção de disciplina, ele define interdisciplinaridade como um conjunto de definições e de regras de demonstração e dedução – uma axiomática – comum a um grupo de disciplinas conexas, expressado em nível hierárquico imediatamente superior a essas disciplinas, garantindo a unidade das mesmas. Há, portanto, a noção de finalidade, como horizonte epistemológico sendo a unidade do conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 132)

No campo do currículo, uma das críticas dirigidas à interdisciplinaridade é desenvolvida por Alfredo Veiga-Neto. Para este autor, a interdisciplinaridade não consegue abarcar todos os saberes ou alcançar o saber absoluto, ela não pode ser entendida como uma metodologia mágica capaz de garantir mudanças no processo educacional, também como explicam Lopes e Macedo (2011a, p.134). Além disso, na visão de Veiga-Neto, “não há uma essência do sujeito a ser modificada para que ele possa assim construir um conhecimento intrinsecamente não disciplinar” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.135).

Na organização curricular por competências, que se fundamenta na psicologia comportamental, a competência pode ser entendida como processos complexos de atuação ou como, simplesmente, o fazer. Na afirmação de Lopes (2008, p. 67) “as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis.” A autora afirma que, [...] na medida em que o modelo de ensino por competências tem por base um saber-fazer associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que tem competências adquiridas em redes sociais cotidianas. (p.68). Assim,

Mesmo quando a competência expressa uma meta social mais complexa, capaz de articular saberes, valores, disposições sociais e individuais, sua complexidade e dissolvida ao ser traduzida em um conjunto de habilidades passíveis de serem avaliadas de forma isolada. (LOPES, 2008a, p. 67)

Segundo Lopes (2008), com o intuito de entender como os currículos são organizados, a proposta é afastar-se da análise dos processos de integração curricular a partir de modelos da ciência e aproximar-se da prática nas escolas e da história do currículo. Assim, “a análise do currículo integrado deve ser vinculada a análise das disciplinas escolares”, por considerar que os mecanismos de integração na prática das escolas permanecem submetidos a matriz disciplinar.” (LOPES, 2008a, p.82).

Lopes assinala que pensar em formas de integração, tendo em vista o contexto escolar, implica mudar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o atendimento as demandas da sociedade e as relações de poder próprias à escola. Com isso, ante à valorização do currículo integrado, “a disciplinarização permanece como direcionadora da seleção e da organização do conhecimento nas políticas, convivendo com propostas de integração curricular e submetendo-se aos interesses e às relações de poder das disciplinas escolares” (LOPES, 2008a p. 87). Na proposta curricular apresentada no PPI do IFMT a perspectiva de Bernstein do currículo como coleção¹⁹ é defendida:

Historicamente, as práticas curriculares nas escolas brasileiras têm sido majoritariamente no modelo coleção. E em nossa instituição não é diferente. Mas, como currículo é construção, o IFMT assume *a busca do vir a ser*, ou seja, compreende-se uma comunidade escolar a caminho da construção do currículo integrado. (MATO GROSSO, 2014, p. 47) (Grifos meus)

Ao apontar que a organização curricular se dá no modelo coleção, conforme conceitua Bernstein, o IFMT assume o currículo disciplinar como predominante na organização curricular de seus *campi*, compreendendo o currículo como “um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano,” (MATO GROSSO, 2014, p.47). Essa visão crítica pressupõe uma ampla visão de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, que constitui a formação integral do ser humano para o IFMT. O Instituto se propõe a construir o currículo integrado assumindo a busca do *vir a ser* para esse processo. Conforme o documento “compreende-se uma comunidade escolar a caminho da construção do currículo integrado.” (MATO GROSSO, 2014, p.47).

O IFMT em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) ainda não apresenta uma discussão mais aprofundada sobre esse assunto. Entendo que, a ausência de uma discussão mais significativa no PPI reflete também a falta de discussões mais densas sobre a integração

¹⁹ A respeito do currículo denominado *código coleção* e *código integrado*, o texto da política recorre ao pensamento estruturalista: “Bernstein (1980) identifica dois tipos básicos de currículo: o de coleção e o integrado. O currículo de coleção é organizado por disciplinas isoladas, extremamente especializadas e diversas, que são agrupadas e justapostas, num determinado nível ou modalidade de ensino. O currículo integrado, por sua vez, apresenta relações entre os diversos conteúdos, diluindo as fronteiras e perdendo os contornos disciplinares.” (MATO GROSSO, 2014 p.47).

curricular nos PPC, pois para a elaboração dos Projetos de cursos o Câmpus se pauta também pelo que postula o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). O modelo de currículo integrado do IFMT, conforme documento, fundamenta-se na “aprendizagem significativa e na interdisciplinaridade”, orientada por uma postura interdisciplinar e crítica frente ao conhecimento. Adotando a pesquisa como princípio educativo, busca significar a escola como espaço para (re) construção e “socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido, e o contexto Social.” (MATO GROSSO, 2014, p. 48).

No que concerne a interdisciplinaridade, o documento em questão cita Ivani Fazenda (2003, p. 56) que explicita que “a interdisciplinaridade é uma relação recíproca, que exige maturidade, postura diferente a ser adotada frente a um problema, uma concepção unitária do ser humano”. A interdisciplinaridade é significada como uma atitude, um posicionamento, uma mudança na ação dos sujeitos diante do mundo. É algo que depende de uma relação, que acontece somente a partir de uma relação, do que se faz frente ao outro. Seguindo essa linha afirma que

Para que a interdisciplinaridade deixe de ser uma intenção e se torne uma postura coletiva, será necessário que todos se comprometam, cotidianamente, com o repensar a instituição, seus processos pedagógicos e as relações que nela e dela se constroem. E isso, segundo Japiassu (1979), não é algo que se ensine ou que se aprenda, mas algo que se vive. (MATO GROSSO, 2014, p.56)

Ainda de acordo com o documento, isso ainda é pretensão, é algo a ser alcançado no futuro, que se realizará através de capacitação pedagógica dos servidores e um alinhamento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI). A centralidade da interdisciplinaridade deverá ser colocada em evidência no IFMT tendo em vista superar a fragmentação do conhecimento e do ensino e, nestes termos, deve-se atribuir aos profissionais envolvidos no processo pedagógico a “[...] capacidade de inovar, desafiar, transformar, integrar; para que os objetivos do ensino se realizem na perspectiva interdisciplinar.” (MATO GROSSO, 2014, p. 57).

Além de atribuir aos profissionais a tarefa de garantir ações para a interdisciplinaridade, o IFMT prevê repensar as disciplinas escolares, pois devem estar conectadas com a missão da instituição, que é “*educar para a vida e para o trabalho*”. As disciplinas devem, portanto, estar relacionadas a conteúdos que, conforme afirmam, devem traduzir as concepções defendidas pelo IFMT acerca dos “valores de homem, de sociedade, de conhecimento, de ciência, de tecnologia, técnica, etc.” (MATO GROSSO, 2014, p. 57).

Uma outra questão a respeito da efetivação da interdisciplinaridade é que, segundo o documento, é considerado importante repensar o tempo escolar. A educação em tempo integral é mencionada e o que pude perceber nessa leitura é que o IFMT pressupõe um maior tempo como requisito indispensável para a interdisciplinaridade, acreditando que a permanência de alunos e professores em tempo integral na instituição, alinhada a uma nova postura do professor, bem como a avaliação como ferramenta que deve expressar esse processo, são elementos que irão garantir a qualidade da educação pretendida.

Nos quatro PPC dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertados pelo Câmpus Primavera do Leste, pude observar que não tratam da questão da integração como uma discussão mais aprofundada. O pouco que tratam desse assunto faz parte do item Metodologia nos dois primeiros projetos que organizam o Curso Técnico em Eletrotécnica e o Curso Técnico em Eletromecânica. O texto é o mesmo para ambos, sendo que apenas é mencionada a elaboração de conteúdos integrados que visam garantir a interdisciplinaridade. Conforme o documento,

Ficará sob a responsabilidade de cada área²⁰ elaborar os conteúdos que constituirão as bases científicas, instrumentais e tecnológicas dos componentes curriculares, os quais deverão estar articulados e *integrados* entre si, para o *desenvolvimento de determinada competência* da área ou de outras complementares de conhecimento, visando a garantir a *interdisciplinaridade* conforme artigo 40 da Lei 9.394/96. (PRIMAVERA DO LESTE, 2014a, p. 88). (Grifos meus)

O IFMT, nessa abordagem, entende que os componentes curriculares devem ser compostos por conteúdos com bases científicas, instrumentais e tecnológicas. Assim, o Câmpus Primavera do Leste, por vezes, defende o conhecimento científico e também instrumental. O conhecimento entendido como científico, na perspectiva de Lopes e Macedo (2011a) é o resultado de práticas e acordo, não tendo em si mesmo, como objeto dado, uma cientificidade essencial ou natural. Explicam as autoras que o conhecimento científico é um discurso ou “um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas.” (p.71).

A perspectiva instrumental de conhecimento conforme, afirmam as autoras, tem relação com a perspectiva acadêmica, “[...]na medida em que também [se] entende o conhecimento como legitimado pelo atendimento as regras e aos métodos rigorosos no âmbito acadêmico. Mas se distingue dela pelo fato de o conhecimento ter por principal referência a razão instrumental.” (LOPES; MACEDO, p.73). Por essa via, o conhecimento a ser ensinado nas

²⁰ Referência ao núcleo comum: as quatro áreas do conhecimento do ensino médio, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências humanas e da formação profissional: disciplinas específicas do curso técnico.

escolas deve ser traduzido em competências, habilidades e desempenhos passíveis de serem aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola (LOPES; MACEDO, 2011a).

Os outros dois projetos pedagógicos de curso (PPC) instituídos no início de 2015 – Técnico em Logística e Técnico em Informática –, também não é tratado mais atentamente da integração curricular, pois fazem menção ao modo de agir, ao fazer ou à prática dos professores em relação a proposta de integração curricular, entendendo que através do diálogo entre os pares a integração dos componentes curriculares será garantida. Trata-se de uma preocupação mais com o como fazer do que uma preocupação com compreender o currículo integrado, o que me leva a pensar que se supõe que todos compartilhem da mesma concepção de integração curricular ou que, ao se falar em integração curricular haveria apenas uma concepção de integração curricular. De acordo com o documento²¹,

Os educadores deverão dialogar para garantir que haja integração entre os componentes curriculares, dentro de uma prática pedagógica de projetos, visando um levantamento de situações-problemas que desafiem os estudantes a pesquisarem e construïrem hipóteses que os levem a *conhecimentos mais aprofundados* e por isto *significativos*. (PRIMAVERA DO LESTE, 2015b, p.89) (Grifos meus)

Pelo viés do que é defendido no PPC, o professor não apenas deve garantir a integração como também levar os estudantes a aprofundarem seus conhecimentos. De acordo com o PPC, o docente, no contexto da formação integrada nos institutos, em sala de aula, em sua prática cotidiana, tem o papel de incentivador de novos conhecimentos, “conduzindo a compreensão das tecnologias como um todo, do mundo em que elas estão inseridas, da organização na qual elas estão se estruturando e do trabalhador que irá entendê-las e aplicá-las em realidades bem diferentes e adversas.” (PRIMAVERA DO LESTE, 2015a, p. 82).

O enfoque na integração explicitado nesse projeto coloca o professor como sujeito principal nesse processo, atribuindo a ele a responsabilidade de fazer com que a integração aconteça. O professor nesta perspectiva, conforme explicita o documento em questão, deve ser um “mediador entre o estudante e o conhecimento, valorizando as experiências anteriores como um conhecimento prévio, reconhecendo assim o aluno um sujeito ativo.” (PRIMAVERA DO LESTE, 2015a, p. 80). Além disso, para que os professores possam dialogar, propor e efetivar práticas interdisciplinares, o IFMT Câmpus de Primavera do Leste entende que a capacitação contínua e em serviço é o *lôcus* adequado. De acordo com o documento, através de discussão coletiva, será promovida uma “visão mais holística das situações” (p. 81), e assim os

²¹ Não faço a identificação do curso a que corresponde o projeto pelo fato dos dois projetos de curso que iniciaram em 2016 possuírem o mesmo texto no que diz respeito ao assunto tratado aqui.

professores poderão exercer sua criticidade sobre fatos sociais, exercitando também nos estudantes esta mesma percepção sobre o mundo e a sociedade. Conforme destacado no PPC, o IFMT – Câmpus Primavera do Leste “concebe o educando como um sujeito capaz de se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora” (p.81).

Visando a integração do currículo para o curso Técnico em Logística Integrado ao Nível Médio, este Câmpus propõe como metodologia algumas atividades destacadas no PPC, dentre elas cito:

Desenvolver Projetos *Interdisciplinares* e *Integradores* em nível de conhecimentos e de oportunidade de contatos com as situações reais de vida e de trabalho; Promover continuamente a interação não apenas entre as componentes curriculares nucleadas nas áreas de conhecimento da *formação básica*, mas entre as próprias áreas e entre estas e *formação profissional*; Fomentação de empreendedorismo e estudo de casos em busca de soluções científica e tecnológicas relacionando os conhecimentos aprendidos com as situações reais do trabalho. (PRIMAVERA DO LESTE, 2015a, p. 81) (Grifos meus)

Apresenta, portanto, diferentes concepções de integração curricular, como se não houvesse diferença entre elas, que têm na base concepções distintas de conhecimento e que levam a caminhos metodológicos distintos; tratam a integração por projetos e pela interdisciplinaridade como se estivessem falando da mesma coisa ou da mesma concepção de integração curricular, há diferenças entre elas que não podem ser desconsideradas.

Nas conversas com os sujeitos da pesquisa, o professor Sebastian destaca que a integração vai além de integrar o ensino médio com o técnico, mas ela não acontece nos cursos de ensino médio integrado no Câmpus, visto que há apenas uma sobreposição de disciplinas. Para ele, como professor da área técnica, uma das grandes dificuldades é o diálogo que favoreceria a interação entre as disciplinas, conforme argumenta:

Então assim, o ideal seria você ter integração, não só integrar técnico junto com médio, você tem uma integração dentro do próprio curso, porque a gente fala assim do médio integrado, quando eu ouvi pela primeira vez falei: Nossa, cara! Vai ser bom o negócio! Tipo: você faz um ensino médio só, mas não tem... são só as disciplinas, você só enfia mais matéria no meio da grade, só que você tem problema, é difícil casar as disciplinas, a gente da área técnica, a gente até tenta casar algumas coisas, mas é muito difícil. (Entrevista com o professor Sebastian, 2016).

Quando o Professor Sebastian se atém à quantidade de matéria que é acrescentada a grade curricular, está se referindo aos conteúdos que são eleitos como capazes de formar o técnico específico na área de formação pretendida. Para que isso aconteça são criadas novas disciplinas e conteúdos que atendam aos anseios do mundo produtivo, tal como é suposto. Na construção do PPC do curso Técnico em Logística, por exemplo, o Câmpus realizou reunião

com empresários e representantes do Sindicato Rural e dos trabalhadores, tendo considerado os resultados dessa reunião importantes sugestões para a construção do PPC de Logística. Também considerou os resultados “importantes para o estabelecimento das *competências e habilidades* deste profissional com a oferta do curso.” (PRIMAVERA DO LESTE, 2015a, p. 15). O Câmpus buscou priorizar na construção do PPC um perfil de egresso que atendesse às necessidades de Primavera do Leste e região.

Quando o IF cria novas disciplinas, especificamente na parte técnica para atender as demandas do mercado, atenta-se sempre ao entendimento da comissão responsável pela criação do curso de que por vezes, querer garantir disciplinas que se julga serem imprescindíveis ao curso para além da carga horária mínima prevista no Catálogo de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (MEC), de certa forma, têm consequências. Corroborando com a afirmação do Professor Sebastian sobre a quantidade de matérias que é acrescentada a grade curricular, o Professor Aldo afirma:

[...] a orientação nossa, em primeiro lugar se baseia em quantitativo de horas, então a gente atende a todas as legislações em quantitativo de horas, a gente até extrapola isso, tem aulas até a mais no nosso currículo. [...] a parte numérica acho que está um pouco exagerada no quantitativo de horas e na parte filosófica, teórica ela atende porque você consegue se adequar a uma realidade, ela não é assim muito imperativa, ela te deixa uma margem de flexibilização. Só que na parte de horas ela poderia, a gente poderia... não ser tanta carga horária né! (Entrevista com o Professor Aldo, 2016).

Os cursos ofertados pelo IFMT Primavera do Leste possuem carga horária acima do mínimo exigido pela legislação, são cursos em que, apesar de não serem considerados integrais, os alunos completam a carga horária semanal no contra turno, tendo que comparecer à escola de duas a três vezes na semana em período oposto ao que estuda. Para os cursos de Técnico em Eletrotécnica, Eletromecânica e Informática, a carga horária prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos²² é de uma mil e duzentas horas (1.200) dividida nos três anos do curso. No Técnico em Logística a carga horária é de oitocentas horas (800). Os PPC dos cursos do Câmpus Primavera do Leste são compostos pela seguinte carga horária:

- Técnico em Logística – são 816 horas da Formação Profissional e 2.448 horas do Núcleo Comum perfazendo um total de 3.504 horas;
- Técnico em Informática – são 1.224 horas da Formação Profissional e 2.448 horas do Núcleo Comum, total de 3.672 horas;

²² <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos?> Acessado em 10/02/2018

- Técnico em Eletrotécnica – são 1.224 horas da Formação Profissional e 2.448 horas do Núcleo Comum, total de 3.672 horas;
- Técnico em Eletromecânica – São 1.292 horas da Formação Profissional e 2.414 do Núcleo comum, somando um total de 3.706 horas;

Assim, de acordo com a afirmação do Professor Aldo, a carga horária é um pouco exagerada. Ele não menciona flexibilização de carga horária, apenas na questão da organização das ementas e conteúdo das disciplinas elencadas na matriz curricular de cada curso. Essa questão de ultrapassar a carga horária mínima é escolha do Câmpus, trata-se de estabelecer acordos, mas, de certo modo, acredita-se que ao diminuir a quantidade de horas diminuem-se disciplinas ou a carga horária de disciplinas consideradas importantes para a formação profissional. Com isso é entendido que a qualidade do curso pode ficar prejudicada.

Em relação aos PPC que organizam os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do Câmpus Primavera do Leste,

[..] a gente procurou da melhor forma possível fazer uma matriz que atendesse a formação técnica do nosso aluno, não só a formação técnica, mas a formação do núcleo básico, então, na minha opinião, existe ajustes ainda? Existe, tem que fazer estudos de novo dos nossos PPC, fazer adequações, mas, pelo o que eu conheço ao longo desse meu percurso, é que nossos cursos têm uma formação boa na área técnica e têm uma formação boa na área do núcleo comum. (Entrevista com o Professor Aldo, 2016).

No que concerne a dificuldade em “casar” as disciplinas, mencionada pelo Professor Sebastian, ele se refere as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas técnicas que compõem a formação profissional. Para ele, a principal dificuldade é compreender a possibilidade ou promessa de formação dos alunos do ensino médio como profissionais técnicos para atender as necessidades do mercado e, para isso, a proposta ou perfil do curso contempla a formação integrada. Essa junção das disciplinas do núcleo comum e formação profissional/técnica expressa uma complexidade, ainda há que se discutir muito sobre o ensino médio integrado e, se houver algum avanço nessa discussão, penso que a compreensão sobre o currículo integrado também pode avançar.

O currículo do ensino médio deve ser organizado na forma integrada, mas, ao meu ver, o entendimento que se tem no câmpus em relação a essa integração das disciplinas do núcleo comum e as disciplinas técnicas tem a ver com a formação, tem a ver também sobre que estudantes/técnicos se pretende formar e para qual objetivo se defende uma ou outra ideia de formação. Essa questão é feita a partir de outra, que é mais de fundo: qual é a função social do IFMT? Entendo que esse processo ou esse desafio compreende ainda enfrentar a questão da dualidade que se estabelece no nível médio de ensino, a formação geral e a formação

profissional, pois “essa vinculação entre formação geral e formação para o trabalho concretiza-se no conceito de formação para a empregabilidade” (LOPES, 2008b, p. 196).

No mesmo sentido do argumento do Professor Sebastian, para outro professor entrevistado, o IFMT Câmpus Primavera do Leste ainda não está conseguindo compreender a integração. Para o Professor Tony, a integração compreende integrar as disciplinas do ensino médio com as disciplinas técnicas, o currículo integrado seria uma soma das ementas e do PPC, pois o PPC deveria prever a integração. Como ele afirma, isso é uma dificuldade enfrentada pelos professores, pois não conseguem ainda compreender esse processo. O planejamento seria então um dos principais mecanismos de conseguir realizar a integração curricular. De acordo com Professor Tony,

Então integrar as disciplinas do ensino básico com as técnicas, né? Esse é o meu ponto de vista do que seria integrado, então o currículo ele... deveria ser visto como eu disse: o currículo é uma soma das ementas, das disciplinas e do PPC. Então esse currículo todo, ele já prevê uma integração real entre as disciplinas e a área que o sujeito está fazendo o curso técnico e a gente não tem conseguido isso muito claramente, até os próprios professores não conseguiram visualizar isso, ainda não conseguiram perceber que a gente precisa fazer a integração, a gente acaba ficando, a gente faz um planejamento de aula muito separado ainda, ainda não é integrado né[...] (Entrevista com o Professor Tony, 2016)

Para o Professor Tony *integração real* entre as disciplinas significa que a integração do conhecimento deve estar presente já na forma de se organizar as disciplinas e as ementas, de maneira a garantir que os conteúdos e sua ordem na matriz curricular possibilitem ao aluno a compreensão do que é trabalhado em outras disciplinas. Isso deve acontecer na prática, ou seja, o aluno deve estudar em determinada disciplina conteúdos que sirvam como base para outras disciplinas, como ele menciona uma disciplina específica da área de exatas, por exemplo, que os alunos cursam em todos os anos do ensino médio. Deve-se possibilitar que o aluno adquira conhecimento que seja aplicável nas disciplinas dos cursos técnicos, isto é:

[...]a ideia mesmo que eu tenho em relação a integrado seria exatamente isso de: Ah, eu tenho física no primeiro ano, segundo ano e no terceiro ano, mas ele é um estudante de eletrotécnica, então, vamos integrar a disciplina física, que normalmente é vista como parte do ensino médio, seria a base do ensino médio, mas o integrado mesmo seria ele estudar em física conteúdos que fossem aplicáveis na área de eletrotécnica ou eletromecânica dele né. (Entrevista com o Professor Tony, 2016).

Na opinião do Professor Tony o desafio do IFMT Primavera do Leste está em, primeiramente, conseguir integrar as disciplinas entre si. Para ele o currículo do ensino médio dever ser integrado com o mundo do trabalho e com as perspectivas do estudante, numa abordagem em que se deve considerar que o estudante que está fazendo o curso técnico também

pode ter anseios de fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e um curso superior, e então, para Tony, “[...] a gente também não pode esquecer desse lado né? O próprio currículo deve já levar isso em conta.” Conforme argumentação do Professor Tony, “a ideia toda do currículo seria realmente algo um tanto misto, tanto a formação do técnico quanto a formação de alguém que eventualmente quer fazer um curso superior.” (Professor Tony, 2016). Nessa perspectiva ele pontua que,

Há um problema em relação a isso, geralmente os professores da área técnica acabam tentando levar para o lado do técnico e os professores da área básica acabam levando para o ENEM e o vestibular. Então nosso problema seria integrar essas *duas áreas*, a *técnica* com a *básica* e eu vejo um pouco problema nesse sentido que a gente não consegue, mas a ideia está colocada para isso, acho que a ideia é tentar fazer um pouco de cada *não deixando nem mesmo a área geral solta né, trabalhar todo conteúdo e também ao mesmo tempo formar uma pessoa que saia daqui com uma profissão.* (Entrevista com o Professor Tony, 2016). (Grifos meus).

Na entrevista com o Professor Tony pude perceber que a todo o tempo ele está preocupado com a integração e, em vários pontos, mencionou a ruptura que existe entre a formação básica (núcleo comum) e a formação profissional (disciplinas técnicas). Seus argumentos expressam a disputa contínua entre essas duas áreas. Embora a perspectiva da Instituição seja formar integralmente o aluno, ele entende que isso não acontece, pois, a tentativa de construir um currículo que atenda as duas áreas, conforme menciona, ou um currículo que seja realmente integrado, isso não estaria acontecendo. O Professor Tony sugere ações que possibilitem, no primeiro momento, que os professores possam compreender que precisam integrar. Destacou, nesta direção, a importância da formação continuada, do planejamento em conjunto e do diálogo entre os professores.

No mesmo sentido do argumento do Professor Tony, na opinião da Professora Ana, a integração pressupõe diálogo entre as disciplinas, uma forma de relação entre conhecimentos. Sem isso, segundo a Professora, não há integração.

[...] a própria palavra está falando ensino médio integrado como é que as disciplinas são todas separadas? São cada uma no seu quadrado e a gente não dialoga entre si? Não estou dizendo diálogo de sentar e fazer reunião, mas o conhecimento não dialoga entre eles e aí? Então não tem conhecimento integrado. (Entrevista com a Professora Ana, 2016)

Essa forma de pensar explicitada pelo Professor Tony e pela Professora Ana sobre a integração tem proximidade com o que Japiassu defende acerca da interdisciplinaridade, como ponderam Lopes e Macedo (2011a). Para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, seria necessário haver cooperação e coordenação entre os campos disciplinares, de maneira a serem incorporados resultados das várias especialidades disciplinares. Para as autoras, a integração

nesta concepção, possibilitaria uma “[...] religação de fronteiras entre conhecimentos, interpretados como isolados ao longo do tempo” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 133), e nessa perspectiva, há de gerar um enriquecimento das disciplinas envolvidas na atividade interdisciplinar e não sua superação.

A defesa do IFMT a respeito da interdisciplinaridade, expressa tanto no PPI quanto no PPC dos cursos técnicos do Câmpus Primavera do Leste, tem mais proximidade com a concepção de interdisciplinaridade de Ivani Fazenda. Para ela, a interdisciplinaridade tem a ver com mudança de postura, tem a ver com a busca de uma postura mais holística diante do conhecimento e sua relação com o mundo. A relação entre professor e aluno exige que o professor assuma uma nova postura, de aprender com o aluno e ajudá-lo em sua autodescoberta. “Ivani considera que integrar via interdisciplinaridade significa alcançar um nível de profundidade, ao mesmo tempo ampla e sintética, capaz de fazer emergir potencialidades ocultas nos alunos.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 134).

Segundo Lopes (2008), há professores que defendem o currículo integrado, mas veem obstáculos práticos para sua integração. Conforme ela pontua, organizações curriculares integradas podem suscitar problemas para a administração da escola, pois “[...] exigem espaços diferentes para o desenvolvimento das atividades, divisão diferenciada do tempo, previsão de horário para encontro de professores e os processos coletivo de estudo e debate.” (LOPES, 2008, p. 59). Na afirmação de Lopes (2008, p. 60), “devido a isso, as atividades integradas tendem a ser incorporadas à organização curricular disciplinar”, o que, de certa forma, resolve os supostos problemas administrativos da organização do currículo integrado para as escolas.

Por este viés, a organização disciplinar permanece mantendo as relações de controle e poder na escola. A disciplina escolar neste aspecto pode ser considerada como “todo conteúdo que consolida a ocupação de um tempo e de um espaço demarcado na estrutura curricular.” (LOPES, 2008, p.59). Nestes termos, mesmo que existam iniciativas de organização curricular integrada no IFMT Câmpus Primavera do Leste, a organização curricular segue mantendo a hierarquia da organização disciplinar.

Quanto as questões em torno da proposta da Educação Profissional Integrada ao Nível Médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012b), os Professores foram questionados quanto ao atendimento dos PPC dos cursos de ensino médio referente a essa proposta. Para o Professor Ivan, essa questão da integração é uma deficiência na formação de professores, pois a universidade não ensina isso ficando destoante essa questão entre teoria e prática. Há, ainda, o fato dos professores que são bacharéis a reforçar essa dificuldade. Na concepção de Ivan, o despreparo dos professores reduz bastante as iniciativas de integração

curricular e embora considere que o documento apresente momentos de busca pela integração, reflete:

Então, a gente não foi preparada, a universidade reproduz um erro de formação de professores muito grande, nesse contexto, quando se fala da integração, da transversalidade, não nos ensinaram isso. Falaram teoricamente, mas, na prática mesmo, a gente não foi conectado a esse processo. Aí, quando você pega uma série de professores que entram para dentro do processo hoje, que são bacharéis, que não tiveram uma formação pedagógica adequada para entender o que é isso, então essa dificuldade se potencializa. Então, vamos dizer assim: o documento em si, ele tem bastante momentos aonde se busca essa integração, né? Mas os atores estão despreparados e aquilo que a gente pratica, praticamente não... é zero. Praticamente zero. As ações existem, mas elas são muito poucas, diante daquilo que poderia se fazer. (Entrevista com o Professor Ivan, 2016).

Ao se referir aos professores que são bacharéis, o Professor Ivan atribui a eles a falta de formação pedagógica adequada. Para ele os professores que entram nesse processo, nessa forma de educação ofertada pelo IFMT, a dificuldade de entender a integração é potencializada, o que significa dizer que a perspectiva da integração coloca dificuldades também para os que são formados para a docência. Essa é uma outra questão, que é importante registrar, pois, ao meu ver, a primeira ruptura que se estabelece no processo educacional do IFMT em relação ao ensino médio é essa separação/disputa entre a base nacional comum e a parte técnica previstas na lei (Resolução CNE/CEB N.º 06/2012). O que me parece se sobressair, na maioria das vezes, são as disciplinas técnicas, aquelas que deverão garantir ao aluno/técnico qualidade nos serviços ofertados a sociedade.

Aproximando-se do pensamento do Professor Ivan sobre a formação pedagógica dos professores que não possuem Licenciatura, a Professora Ana analisa:

Então, por exemplo: nós temos bastante engenheiros que são docentes, que estão na docência né, mas eles fizeram Mestrado e Doutorado na área de engenharia, então eu analiso assim, eles têm o conhecimento muito mais apurado na área deles, mas isso não significa que são os melhores docentes da instituição em termos de didática, em termos de lidar com o ensino, porque a transposição didática ela também não é uma coisa simples, ela é uma coisa complexa, ele tem que ter estudo, porque se não a gente teria que acreditar que a docência é dom né, que nascemos para ser docentes e eu não vejo docência como dom, eu vejo como profissão e como uma habilidade, habilidade adquirida né, então eu preciso estudar, eu preciso me envolver com a docência para aprender a ser docente, porque ninguém nasce docente. (Entrevista com a Professora Ana, 2016)

O professor Ivan reflete também sobre a formação docente. Para ele as universidades “erram” quando não ensinam sobre integração ou transversalidade, assuntos importantes para a organização do processo educacional, que seria “apenas tratado teoricamente”. De acordo com

o Professor Ivan, deixar de explicitar na prática essa ou outras questões do ensino deixam falhas no processo de formação docente. Além disso, mesmo que o documento (Diretrizes Curriculares) oriente a integração curricular, os professores estariam despreparados para isso por um problema de formação que ele considera ser de responsabilidade das universidades, ou pela formação em bacharelado como já pontuei. Nessa perspectiva, o Professor Ivan considera que as ações em torno da integração existem, mas segundo ele são mínimas diante do que se pode fazer para o desenvolvimento da integração curricular nos cursos de ensino médio ofertados pelo Câmpus Primavera do Leste.

Diante do exposto até aqui é notável que o IFMT tem empreendido esforços ao mesmo tempo em que há muitos desafios para trabalhar com o currículo integrado. Nos documentos do IFMT e do Câmpus Primavera do Leste analisados e nos sentidos atribuídos nesse contexto, foi possível perceber que a qualidade da educação está atrelada à ideia ou ao sentido de desempenho das habilidades e competências de técnicos formados ou a serem pelos cursos existentes no Câmpus. Por esse viés, a qualidade buscada pelo Câmpus será alcançada se os objetivos dos cursos, conforme consta nos PPC, forem alcançados, se a formação de um técnico com as competências e habilidades necessárias para o que o mercado necessita se realizar. Os documentos apresentam pouca discussão sobre a integração curricular e para os entrevistados ainda é difícil que os professores consigam visualizar essa forma de organização curricular.

Também, mesmo reconhecendo que a estrutura do câmpus é boa, alguns ainda atribuem à falta de laboratórios adequados um problema que pode interferir na realização da qualidade desejada. Como Ivan explica na entrevista, “As nossas instituições têm uma condição boa, não dá para dizer que não tem. Tem uma condição muito boa²³, porque a equipe é boa, a infraestrutura existente é boa e a gente está fazendo muita coisa, mas está longe do ideal, né?”.

Os entrevistados reconhecem a importância da integração curricular como fundamentação para a qualidade da educação, conforme explica Ivan, ao afirmar:

Então eu acredito muito que a educação integrada ou a educação profissional integrada ao ensino médio, ela é, talvez, uma das formas mais interessante hoje, que nós dispomos, de fazer educação com qualidade. [...] (Entrevista com o Professor Ivan, 2016).

²³ O Câmpus de Primavera do Leste, é importante explicar, é dos que compõem as unidades construídas no projeto de expansão, por isso possui prédios com modelo similar, com arquitetura moderna, espaços amplos, possui biblioteca bem equipada e espaçosa, auditório, conta com equipamentos modernos, laboratórios com alto investimento em equipamentos e materiais didáticos.

Também em aproximação ao argumento do Professor Ivan, o Professor Tony expressa o que ele entende como qualidade da educação e para o papel da integração curricular e do IFMT para os estudantes do Câmpus:

Uma educação de qualidade, eu sempre costumo falar que ela traz um impacto na vida da pessoa e na vida das pessoas que vivem ao redor né, na comunidade, então a educação de qualidade teria que criar um impacto, uma diferença, fazer a diferença na vida daquela pessoa, essa diferença a gente normalmente analisa do ponto de vista econômico e do ponto de vista cultural no sentido de proporcionar a pessoa capacidade de ver o mundo que existe ao redor e de ser capaz de fazer uma análise crítica das coisas ao seu redor, ter essa capacidade também aprendida na escola. Isso para mim é ensino de qualidade. (Entrevista com o Professor Tony, 2016)

A qualidade a que se refere o Professor Tony é um desafio colocado para a instituição. O caminho seria trabalhar no sentido de tentar ajudar os estudantes a alcançarem seus objetivos e a instituição deve disponibilizar ferramentas para eles, além de bons laboratórios os professores teriam que ser conscientes do impacto que eles estão querendo que a formação tenha na vida da pessoa. Neste ponto, é produzido o sentido de uma educação para além das exigências do mercado ou do trabalho, pois a formação deve aqui estar ligada a mudanças mais profundas na vida das pessoas, envolvendo a melhoria das condições sociais ou econômicas de vida e também das condições de acesso aos bens culturais. Educar tem sentidos de formar para o trabalho numa visão mais técnica, mas também tem sentidos de formar criticamente os alunos para ajudá-los como pessoas inseridas numa cultura, que estão a todo o tempo dizente de questões sociais e que precisam responder individual e coletivamente por essas questões. Educar também tem sentido de se buscar favorecer relações mais plurais com a cultura e com a vida.

Para o Professor Aldo, falar em qualidade é uma “incógnita”, pois segundo ele, no projeto de ensino do IFMT o Câmpus tem cumprido e alcançado altíssima qualidade. Ao mesmo tempo, se mostra preocupado com a realidade dos alunos, do perfil dos alunos egressos. Sua preocupação se expressa pelo tipo de formação que o IF está priorizando, visto que, segundo ele, os anseios da sociedade devem ser considerados, pois se os alunos/técnicos que são formados pelo IFMT de Primavera do Leste não forem absorvidos pelo mercado de trabalho, a formação precisa ser repensada.

4. SENTIDOS DE EDUCAÇÃO NO IFMT PRIMAVERA DO LESTE: O CONTEXTO DA PRÁTICA

Neste capítulo analiso os sentidos de educação em disputa nos textos políticos do ensino médio e da educação profissional, explicitando que esses sentidos são condições provisórias de se pensar a educação. Discuto que tais sentidos representam o pensamento hegemônico de determinados grupos (pesquisadores, empresários, ONGs), que defendem que a universalização de determinados conhecimentos deve ser um direito que assegure a qualidade e/ou qualidade social da educação. Entendo que essa decisão orientada por um projeto idealizado exclui outras possibilidades de se pensar a educação e defendo que idealizar currículos comuns para os IF não é a solução para os problemas educacionais, porque toda idealização (prescrição, antecipação ao contexto) somente aprofunda os problemas educacionais.

O contexto da prática que abordo nessa pesquisa é o IFMT Câmpus Primavera do Leste. Neste contexto os textos políticos são lidos, (re) interpretados, traduzidos de forma que a política é recriada, por sentidos que passam a compor este espaço-tempo, baseados em concepções, experiências e interesses, que o texto político não tem como acessar, saber. Na leitura dos textos políticos, valoriza-se determinados sentidos dos textos oficiais em detrimento de outros, há alteração de sentidos, ressignificações. Nestes termos, na expressão de Ball, Maguire e Braun (2016),

É com diversas e complexas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais “fazem sentido”, são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas ou, em outras palavras, colocadas em ação nas escolas. [...] a política não é feita em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida. (p. 14-15)

Por esse viés, ao entender que a política é feita no tempo, os autores afirmam a contingência de toda política, afirmam que as políticas nunca são o resultado de um melhor pensamento sobre a educação, mas, diferentemente, que são o resultado de certas condições históricas, políticas, que envolvem interesses e a escolha de algum caminho e a exclusão de outros. Além disso, é possível dizer que “as interpretações e recriações da política produzem efeitos e consequências que possibilitam representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial.” (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p.172), sendo que tais ressignificações são afetadas pelo que é possível pensar e fazer em cada contexto, considerando uma multiplicidade de histórias, experiências e condições. Isso, a meu ver, mostra o caráter

não apenas contingente, mas também precário de toda política. Mostra que não há um texto político, uma política que possa servir para todos na educação, que a negociação sempre será necessária.

4.1 Sentidos em disputas nos textos políticos para o ensino médio

O ensino médio, assim como os demais níveis da educação, é um campo permanente de disputas de concepções baseadas em diferentes visões de educação, currículo e sociedade. Desse modo, aqui chamo atenção para como têm-se privilegiado determinados modos de repensar a política de currículo visando-se a propósitos sociais e escolares específicos.

Analiso os textos políticos para o Ensino Médio, especificamente a Resolução CNE/CEB N. 02/2012 (BRASIL, 2012), a Resolução CNE/CEB N.º 06/2012 e seus respectivos pareceres. Tais documentos tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Busco discutir os sentidos de educação em disputa nesses documentos, partindo da análise desses textos políticos, documentos assinados pelo IFMT, PDI/PPI – (2014-2018) e PPC dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, e também abordo as entrevistas realizadas com diretores, coordenadores e professores do IFMT Câmpus Primavera do Leste.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (BRASIL, 2012, p. 207) são justificadas como um documento que normativo, voltado também à formação integral, capaz de “superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços.”. Apresentam, neste sentido, como dispositivo de alcance da qualidade ou da “boa” educação a instituição de sistemas de avaliação para acompanhar os resultados, tendo como referência as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos e saberes a serem alcançados. Assim, o Artigo 17, Inciso VI, prevê:

Instituir sistemas de avaliação e utilizar os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação, a fim de acompanhar resultados, tendo como referência as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos e saberes a serem alcançados, a legislação e as normas, estas Diretrizes, e os projetos político-pedagógicos das unidades escolares. (BRASIL, 2012a)

A avaliação, hegemonicamente na forma de mensuração dos resultados em exames padronizados cujos resultados são representados por números, tem o objetivo de indicar desempenho. Não apenas no ensino médio, esta tem sido a característica central a orientar políticas curriculares no Brasil. É fomentada a ideia de que mudanças urgentes são necessárias

para que novos processos de avaliação produzam melhores resultados, embasados pelo projeto de uma educação de qualidade significada como a obtenção de resultados iguais para a aprendizagem de conteúdos padronizados, uma ideia que não é apresentada explicitamente nos textos políticos produzidos pelos reformadores educacionais, mas que circula de modo naturalizado na comunidade educativa mais ampla sem muita problematização. Educação de (boa) qualidade é significada então como o que leva a desempenhos a partir de padrões quantificáveis, a partir de desempenhos controlados por avaliações.

As políticas educacionais recentes, no que diz respeito a qualidade da educação, buscam superar as desigualdades rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, portanto as demandas que constituem o significado de tal termo são infinitas, embora analiso que prevalece o sentido de (boa) educação como o que pode ser avaliado, como resultados de desempenho iguais para todos ou como todos aprenderem os mesmos conteúdos. Esse modo estreito de pensar a educação a partir de um rol de desempenhos que todos que passam pelo ensino médio devem ter, tende a não ser a melhor educação para todos, mas um recorte interessado, encomendado por setores da sociedade de um certo tipo de educação. Pensada como desempenhos positivos, a educação é reduzida ao ensino de conteúdos avaliáveis, relacionados a competências e habilidades para o trabalho, ou melhor, para o mercado. Conforme pontuam Matheus e Lopes,

São tantas as demandas sociais em relação ao que vem a ser qualidade da educação, desde aquelas sintonizadas com as condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos lugares de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado. É por meio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a expressão *qualidade da educação* se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade. (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 340).

Portanto, a busca por qualidade de educação, muitas vezes, tem sido justificada pela falta de qualidade ou a má qualidade a partir da avaliação de desempenhos, de métricas que apagam problemas históricos da educação brasileira, colocam em segundo plano as reivindicações de professores e pesquisadores. Por esse viés, para problematizar a questão dos sentidos de educação faz-se necessário compreender o que os textos políticos apresentam sobre os conceitos de qualidade e qualidade social da educação. O documento vigente que orienta a oferta do ensino médio apresenta duas concepções, assinaladas pelas expressões qualidade e qualidade social da educação. Conforme o Parecer CNE/CEB N. 05/2011 (BRASIL, 2011a),

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo (Parecer CNE/CEB nº 7/2010). (BRASIL, p. 08, 2011a).

O termo qualidade no documento faz menção a década de 1990, a relação entre o investimento que o Brasil fazia na educação na época. O foco da qualidade recai sobre a gestão, a má administração das escolas no período refletia diretamente nos resultados dos rendimentos dos alunos, fazendo com que o principal tema em pauta fosse o das preocupações sobre a eficácia e a eficiência, defendendo-se que “a qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais” (BRASIL, 2011a, p. 08). Educação de qualidade, então, é significada em uma perspectiva eficientista, tal como se pensa os processos de produção em uma fábrica, sendo importante que os resultados sejam iguais, controlados.

Nessa direção, outro conceito de qualidade da educação surge, o da qualidade social da educação que “[...] está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.” (Idem). Reivindicando-se a democratização como maior participação e justiça social, como explicam Matheus e Lopes (2014, 346), “os vínculos entre qualidade da educação e desenvolvimento social são potencializados pelos vínculos entre qualidade da educação e qualidade do currículo/conhecimento escolar”. Para Lopes (2012b),

En esta lucha política, um significant que há sido puesto em juego com mucha frecuencia es el de la calidad. Muchas veces, al proyectarse una educación de calidad, la educación se reduce al currículo y éste, a los contenidos. En esse proceso, la calidad se reduce a una lectura de índices que se espera poder medir en alumnos y profesores. (LOPES, 2012b, p. 07)

Por esta via, para que as escolas alcancem níveis que possam ser lidos como dispositivos de qualidade, devem construir suas propostas curriculares organizadas com conteúdos ditos essenciais, aqueles que serão avaliados de forma a medir o desempenho de alunos e professores. A qualidade da educação a ser construída, conforme discussão apontada no documento curricular em questão, é (supostamente) mobilizada por alguns significantes que são evidenciados na tentativa de hegemonizar os sentidos de educação e um currículo capaz de atender todas as metas estabelecidas para o alcance da qualidade anunciada. Os significantes que aparecem com bastante frequência no Parecer e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio são os termos *conhecimento e saberes*, que operam na tentativa de definir uma forma de construir os currículos que atendam a proposta de unicidade curricular com qualidade que garanta a aprendizagem e a justiça social.

O Parecer CEB/CNE N.º 05/2011 (BRASIL, 2011), na tentativa de reforçar a justificativa do financiamento, afirmava que a atualização das diretrizes deveria “retomar a discussão sobre a forma de *organização dos saberes*” (p.04) (Grifos meus), pois mesmo

permitindo diferentes formas de oferta e organização, uma unidade nacional deveria ser mantida, tendo sempre em vista a qualidade do ensino

Termos como conhecimento e saberes carregam uma disputa por significar a educação, tentativas de controlar o que é o currículo, que aparece fortemente vinculado à ideia de seleção de conhecimentos e saberes. Essa ideia de seleção de conhecimentos e saberes atende a um projeto de educação na política que alcance uma unicidade e, com isso, acredita-se que a qualidade do ensino seja assegurada. O termo saberes se constitui como elemento integrador e significativo, sendo articulado à ideia de que há saberes necessários, aqueles que devem ser criteriosamente selecionados ou saberes de referência, que, conjuntamente com conhecimentos, definem “o currículo” e o que deve ser aprendido e ensinado.

As Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio CNE/CEB N.º 02/2012 (BRASIL, 2012a), no Art. 6º, apresenta o conceito de currículo evidenciando a seleção de conhecimentos relevantes e pertinentes para o desenvolvimento das identidades dos estudantes,

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela *seleção de conhecimentos* construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de *conhecimentos relevantes e pertinentes*, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e *saberes* dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, 2012a, p. 02) (Grifos meus)

Para (LOPES, 1999, p. 96), o que consideramos como saber é crucial [...] para a discussão sobre conhecimento escolar, pois o processo de seleção cultural da escola parte essencialmente dos segmentos da cultura valorizados socialmente como saber ou conhecimento. A autora afirma ainda que esses termos são usados “indistintamente, sendo, do ponto de vista filosófico, considerados sinônimos. Acerca dessas palavras (saberes e conhecimentos), segundo Nogueira e Veiga-Neto (2010), “é bastante raro que seus significados sejam questionados ou que se faça alguma distinção entre elas; quase sempre elas são assumidas como se falassem por si mesmas” (p.67). No mesmo sentido dessa afirmação, Japiassú e Marcondes (2001) conceituam e significam o saber como sinônimo de conhecimento. Segundo eles conhecimento pode ser entendido do seguinte modo:

[...] (do lat. cognoscere: procurar saber, conhecer) 1. Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência. 2. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo "conhecimento" designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer. 3. A teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica que visa estudar os problemas levantados pela relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2011, p. 40)

Conforme pontuam os autores, já o termo saber, “em um sentido genérico, é sinônimo de conhecimento, ciência.” (p. 170). Há autores que, mesmo reconhecendo que estes termos são muitas vezes considerados sinônimos, admitem que existem inúmeros significados atribuídos a eles. Meu entendimento é de que não há como estabelecer ou fixar sentidos para conhecimento e saber, assim como pontuam Nogueira e Veiga-Neto (2010), pois “não faz sentido buscar um suposto significado que estaria desde sempre impresso nessas palavras.” (p. 69). Segundo os autores,

[...] convém ter sempre claro que, mesmo que se possa dizer infinitas coisas acerca das diferenças e similitudes entre *conhecimento* e *saber*, sempre haverá também infinitas coisas que não se poderá dizer *e*, ao mesmo tempo, manter a racionalidade daquilo que se diz. (NOGUEIRA; VEIGA-NETO, 2010, p. 71).

As discussões acerca dos termos conhecimento e saber estarão sempre abertas, pois resultam de nosso entendimento, de acordo com como e porque usamos tais termos. Entendo que “qualquer discussão em torno da significação e do sentido de palavras, expressões e enunciados é sempre uma questão contingente e, por isso, uma questão sem fim, aberta e, necessariamente, atravessada por relações de poder.” (NOGUEIRA; VEIGA-NETO, 2010, p.68) situadas em cada contexto, que também sempre é histórico. Ainda assim, os autores apresentam considerações etimológicas sobre conhecimento e saber, compreendendo que esses termos pertencem a dois campos semânticos diferentes, mas que se relacionam entre si. Nessa abordagem, eles explicitam que a palavra *conhecimento* derivada do verbo *conhecer*, é o [...] “ato, atividade ou efeito de conhecer” (Houaiss, 2001, verbete “conhecimento”). (NOGUEIRA; VEIGA-NETO, 2010, p.73). Continuam detalhando que

Conhecer, por sua vez, deriva da forma latina *cognōsco, ěre* — “ter notícia ou noção sobre algo”; trata-se de um verbo cuja origem está no grego antigo *gignōskein* (“conhecer, julgar”), cujo radical *gno-* aponta no sentido de “experimental, tomar conhecimento ou ciência de”. (NOGUEIRA; VEIGA-NETO, 2010, p. 73) (grifos do autor)

Ainda que os autores considerem que tentar explicitar uma origem para as palavras não estabiliza os sentidos para elas, esclarecem que a palavra “deriva da forma latina *sapĭo, ěre*, que significa “ter sabor, saborear, discernir pelo paladar ou pelo olfato”. A raiz *sap-*, continuam, aponta para uma capacidade de discernir, diferenciar, separar.” (p. 73)

Não se trata simplesmente de conhecer ou tomar conhecimento, mas de fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar, exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação. Se recorrermos a uma formulação moderna, pode-se dizer que tal capacidade é da ordem do sujeito, é uma capacidade que depende mais dele, do seu julgamento, do que propriamente de um objeto que lhe é externo. *Sapĕre* depende de uma certa habilidade sensorial integradora *e* de uma decisão ou escolha intencional feita com base naquela habilidade. Na

medida em que habilidade e decisão se dão no e pelo sujeito, o *sapere* é da ordem do sujeito. (NOGUEIRA; VEIGA-NETO, 2010, p.73-74)

Na linha do que pensam os autores, conhecimento é da ordem da ciência, do científico, é objetivo; já o saber é subjetivo, é decisão e se dá pelo sujeito. O saber, para Foucault (2016), principal referência para Nogueira e Veiga-Neto (2010), se constitui por “elementos formados por uma prática discursiva e indispensáveis a constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar.” (p. 219). O saber nessa abordagem é o domínio constituído por diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico. Conforme pontua Foucault (2016), “um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...] (p. 220).

Por outra via teórica muito próxima a de Foucault, para Lopes (2017, p. 122) o conhecimento [...] é produção de sentido, não é coisa, não é dado, não é informado, não é conteúdo, não é uma seleção de um repertório mais amplo de possibilidades de conhecer. Os termos conhecimento e saberes, ao serem mais valorizados, se tornam elementos centrais para definir demandas curriculares (LOPES; MACEDO, 2011a).

As tentativas de controlar o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, de definir (fechar) conhecimentos e saberes com a defesa de que haveria conhecimentos significativos, reduz as políticas à eleição de um conhecimento pensado como essencial, capaz de assegurar a (boa) qualidade educacional, de atender a um dado projeto de sociedade. Esses conteúdos essenciais, que os textos políticos condicionam à avaliação do desempenho, seriam, portanto, os que levariam a uma sociedade melhor (mais justa, igualitária, emancipada, tecnológica, orientada pelos pressupostos da ciência etc.). Concordo com Lopes (2015) que

Controlar o modo de ser das futuras gerações normatizando o que devem estudar, que conhecimentos devem construir/reproduzir/aprender transforma o direito de estudar e aprender em *dever de aprender* um determinado conhecimento, transformam as múltiplas possibilidades de ser em um *dever ser* que opera tentando frear outras subjetivações. (LOPES, 2015, p.139) (grifos da autora)

Com o objetivo de tentar dar conta de atingir os padrões estabelecidos para o alcance da qualidade, o conhecimento/saber selecionado no currículo passa por avaliações centralizadas na tentativa de verificar o que foi aprendido ou ensinado. Nessa abordagem Cunha pontua que,

A avaliação assume, destarte, a finalidade de prestar contas do ensino, da aprendizagem, de retratar ou diagnosticar o processo educativo, medir os desempenhos, oferecer parâmetros de desenvolvimento de competências e habilidades em crianças e jovens, classificar/selecionar aptos ou inaptos à progressão nos anos escolares. (CUNHA, 2016, p. 115).

O conhecimento/saber selecionado é avaliado com objetivo de que se possa ter o controle do que foi estabelecido no currículo, medir o desempenho dos alunos reflete diretamente no trabalho docente, uma vez que, nessa perspectiva, o professor é o responsável pela aprendizagem dos alunos.

A luta por hegemonizar uma determinada concepção sobre conhecimento ou saber é sempre contingente, portanto, é sempre interessada, ou como Apple (2006) afirma, não é neutra. É também sempre provisória e está relacionada a escolhas e exclusões, como pontuam Lopes e Macedo (2011), não sendo possível uma seleção que represente “a todos”. As concepções que são disputadas nos documentos curriculares, como nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a) possibilitam a discussão da centralidade do conhecimento na organização curricular e, com isso, surge a defesa pela seleção de conteúdos que devem ser ensinados/aprendidos, como temos acompanhado no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 2017a), que defende ser possível que o conhecimento/saber sejam ensinados/aprendidos igualmente por todos. Lopes (2015) afirma que,

Na medida em que se opta por atuar de forma centralizada na política de currículo, há uma redução das políticas à tentativa de controlar as leituras das bases/padrões/propostas curriculares visando alcançar (supostamente) a qualidade da educação. A política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim preestabelecido. São escritos parâmetros, diretrizes, orientações, propostas que vão sendo cada vez mais detalhadas, tentando tornar mais explícitos os conteúdos a serem formados e as atividades escolares a serem realizadas [...]. (p. 456)

Neste entendimento, considero com Lopes e Macedo (2011) que os textos políticos são escritos na tentativa de fixar sentidos, acreditando-se produzir mudanças a partir do que é apresentado como capaz de ordenar a educação e tirá-la da crise. Por esse viés, as políticas curriculares se tornam discursos hegemônicos, tomam a “qualidade da educação como signifiante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem nesse jogo político” (MACEDO, 2014, p. 1536). Segundo Macedo,

Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação. (MACEDO, 2014, P. 1536).

As políticas de currículo produzem, elas próprias, as crises que a justificam. O que quero dizer é que o texto de uma política educacional é sempre uma interpretação de certa realidade ou a forma como certa realidade pode ser lida. Assim, uma suposta crise no sistema educacional,

ao oferecer um certo modo de compreensão dos problemas educacionais faz com que uma determinada visão de educação de qualidade se imponha como resposta ao que está sendo chamado de problema, entendido como problema. É nesse processo que são constituídos grupos políticos distintos que significam tanto a suposta crise do sistema quanto a qualidade da educação a ser alcançada. De tal modo, é que há uma pluralidade de demandas que podem ser identificadas na atribuição de sentidos à crise, uma vez que é essa crise que serve de exterior constitutivo às hegemonias das demandas por qualidade. (MACEDO, 2014). A crise (falta de conhecimentos científicos, falta de formação adequada e moderna para atender o mercado atual, falta de metodologias adequadas, falta de integração curricular ou currículos disciplinarizados, falta de uma formação integral etc.) é o que ameaça a educação. Essa ameaça é um exterior que torna possível que uma interpretação da educação como salvação surja contingencialmente (CUNHA, 2015), é um exterior de uma luta política contextual.

Reafirmo que essa decisão orientada por um projeto idealizado exclui sempre outras possibilidades de se pensar a educação e que, ainda, idealizar currículos comuns para as escolas não é a solução dos problemas educacionais. Ao contrário, somente aprofunda os problemas educacionais (LOPES, MACEDO, 2011a). Esses sentidos são condições provisórias de se pensar a educação, representam o pensamento hegemônico de determinados grupos (pesquisadores, empresários, ONGs), porque tais grupos acreditam que a educação deve se submeter a interesses que são deles próprios e não interesses da sociedade mais ampla. Esses interesses em nada têm a ver com mudança social. É por esse viés que defendem que a universalização de certos conhecimentos, aqueles capazes de expressarem habilidades e competências, deve ser um direito que assegure a qualidade e/ou qualidade social da educação.

A produção da BNCC (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 2017), aprovada em dezembro de 2017, foi apoiada por grandes conglomerados financeiros, como Fundação Lemann, Banco Itaú, Gerdau, Volkswagen, Natura, Fundação Ayrton Senna, grupo Roberto Marinho, dentre outros e entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE); União de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); o Fórum Nacional dos Diretores/as de Faculdades de Educação (FORUMDIR), juntamente com organizações não-governamentais de grupos civis, como o Movimento pela Base Nacional Comum. Ainda que entre os governos de Dilma Rousseff (PT) e de Michel Temer (PMDB) tenha havido recusa à BNCC de Temer, muitos desses grupos apoiaram e apoiam um sentido predominante de base comum no Brasil: “[...]conteúdos mínimos, associados a direitos e expectativas de aprendizagem, passíveis de serem avaliados de forma centralizada nos resultados.” (CUNHA; LOPES, 2017, p.23).

A BNCC aprovada não incluiu o ensino médio, para este nível da Educação Básica será ainda proposta uma nova versão, conforme anunciado pela Lei 13.415/2017, uma vez que a BNCC para o ensino médio estabelecerá os padrões de desempenho esperados para este nível, que serão referência nos processos nacionais de avaliação. O desempenho que se espera desse nível de ensino será controlado a partir de conteúdos entendidos como universais, definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como discutem Cunha e Lopes (2011), a defesa de conteúdos universais não tem compromisso com a igualdade na formação das crianças e jovens. Tem, diferente disso, compromisso com a linguagem da eficiência, dos padrões ou de uma qualidade significada como boa somente a partir de padrões mensuráveis. Isso, como afirmam as autoras, exclui a dimensão da formação do projeto educativo.

É possível compreender que o conhecimento e os saberes necessários para a educação de (boa) qualidade são constantemente colocados como elementos centrais da mudança da educação, na tentativa de estabilizar sentidos na produção das políticas curriculares alinhados à defesa de determinadas concepções de educação e sociedade que seriam resultantes da aprendizagem de tal conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, tenta-se criar um sentido hegemônico para os currículos do ensino médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio através da repetição dos significantes conhecimento e saberes na relação com o significativo *competência* na constituição dos objetivos de alcance de qualidade. Como uma encomenda do setor produtivo, mas também como certa afirmação das tradições comportamentais na educação, a política assume uma linguagem técnica que é associada ao exercício profissional e também à vivência da cidadania:

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante *conhecimentos, saberes e competências profissionais* necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. (BRASIL, 2012b, p. 02) (Grifos meus)

Nestes termos as competências a serem adquiridas devem preparar ao aluno para o trabalho, respeitando as atribuições profissionais do curso em questão, constitui-se como um dos princípios norteadores da educação profissional técnica de nível médio “identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem *conhecimentos, competências e saberes profissionais* requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais” (BRASIL, 2012b, p. 02). (Grifos meus)

Essa concepção de competência que vem sendo utilizada nas políticas curriculares brasileiras tem dado centralidade à avaliação de desempenho dos alunos como forma de inferir

a qualidade da educação, também como pontuam Lopes e Macedo (2011a). A noção de competência proposta por Baker e Popham (1976) – os primeiros a discutir essas noções no campo do currículo – são amplas. Segundo as autoras, nessa via as competências,

[...] abarcam um conjunto de comportamentos, denominados habilidades, considerados fundamentais em determinada área e que devem integrar os três domínios propostos por Bloom²⁴. A elaboração curricular, assim como a avaliação, tem a competência como meta, e o objetivo do processo de ensino é a maestria ou o domínio das competências. [...] embora retomem o sentido de totalidade, as competências mantêm a matriz comportamental, na medida em que são produto do domínio de habilidades intermediárias. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 54)

Por sua vez, as políticas recentes que focalizo transformam a competência em condição para o desempenho e, assim, “o desempenho certificaria a competência, tal como o fazia em relação aos objetivos comportamentais” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.56). As competências (listagens prévias de comportamentos, muitas vezes) que devem ser atingidas pelos alunos são avaliadas através de mecanismos criados para esse fim, normalmente expressando apenas algumas noções ou ações de muito do que é trabalhado pelos professores.

No argumento de Lopes e Macedo (2011a, p.55) as políticas curriculares “envolvem a retomada de sentidos históricos, mas o subvertem na criação de novos sentidos”. Ao afirmarem a reedição da racionalidade tyleriana, as autoras não querem dizer que um sentido de currículo é recuperado pelas políticas, ou que as políticas estariam importando do passado o pensamento tyleriano. As autoras afirmam que “há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana que se hibridizam com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação” (p.55), uma hibridização decorrente do fato de o contexto atual não ser o mesmo de Tyler nos anos de 1950 e de haver hoje diferentes demandas curriculares (integração, emancipação, formação flexível etc.) disputando espaço nas políticas. Assim, nas políticas curriculares recentes as competências devem atender a uma demanda por trabalhadores polivalentes para o mercado que está em constante transição.

Muito do que se apresenta em documentos curriculares busca justificar, sempre de forma geral, que o mundo globalizado e as novas tecnologias exigem outro trabalhador, outra formação. Por este viés as competências, como explicitado por Lopes e Macedo (2011a),

São, portanto, outra e a mesma coisa. Vão no esteio da racionalidade tyleriana (e eficientista) ao estabelecerem para a escola a função de preparar para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, dela se afastam propondo

²⁴ Conforme Lopes e Macedo (2011a), “a proposta de Bloom é ajustar as condições de aprendizagem às necessidades dos alunos, sua análise opera com a lógica hierarquizada do comportamentalismo. Sua atenção está voltada, de forma preponderante, para a definição de objetivos educacionais e para sua organização em classes que possam guiar as experiências de aprendizagem e a avaliação. Cria o que denominou taxinomias de objetivos educacionais divididas em Três domínios: Cognitivo, afetivo e psicomotor.” (p.52)

competências gerais, na medida em que as necessidades desse mercado não mais podem ser precisadas. (p.57)

Nesse sentido, as políticas curriculares ao aceitarem a tradição em torno dos objetivos comportamentais, “[...] julgam toda experiência educativa por quão competentes os sujeitos se tornam em relação aos patamares definidos,” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 57) para atender as demandas do mundo contemporâneo em constante mudança. O currículo deve, portanto, atender a uma expectativa de formação que possibilite aos jovens plenas condições de ingresso no mundo do trabalho. Por esse viés as políticas tentam garantir que a educação se transforme em metas e que tais metas sejam cumpridas a partir da eleição do melhor conhecimento. Por conseguinte, o conteúdo dito como ideal para atender as necessidades do mercado passa a ser o motivo da disputa entre projetos distintos de educação, de metodologias diferentes e, principalmente, de formas de organização curricular diferentes.

Conforme o Parecer CNE/CEB N.º 11/2012 (BRASIL, 2012), “a melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de sólida qualidade, a qual constitui condição indispensável para a efetiva participação consciente do cidadão no mundo do trabalho.” (p. 38). A questão do mundo do trabalho ou preparação para o mercado de trabalho, que há muito se discute como sendo ou não principal função ou identidade do ensino médio, é muito mais detalhada no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. E não só por ser característico dessa forma de ensino, como também pelas questões que têm sido debatidas em torno do ensino médio com qualidade, que garanta a aprendizagem e justiça social a todos. Assim, no que concerne à busca de qualidade na educação como forma de justiça social há uma problematização a se fazer. Justiça social é conceituada por Stephen Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009) da seguinte forma:

O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa” política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado “bom”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 308).

A justiça social, no caso do ensino médio, é significada como o alcance do ensino de qualidade, que garanta aos alunos “melhores perspectivas formativas por meio de conteúdos e atividades consideradas significativas para o desenvolvimento de habilidades e competências diversas, necessárias ao mundo do trabalho.” (OLIVEIRA, 2016, p. 171). Segundo a autora, atender às necessidades formativas para o mercado de trabalho, articulada à ideia de justiça de

classes sociais na base de uma regulação do currículo produz uma ideia simplificada de justiça social e também de igualdade social. As questões que afetam jovens trabalhadores ou não em termos de condições de vida, violência, oportunidades etc. não podem ser reduzidas a uma ideia de oferta de conhecimentos significados como necessários ao mundo do trabalho. As demandas por formação sempre são complexas e não podem ser reduzidas a conteúdos no recorte do que o mercado precisaria. Reduzir educação a ensino acentua a dualidade histórica neste nível de ensino, empobrece o que venha a ser justiça social e também desconsidera outras formas possíveis de se pensar a escola e o currículo. É importante não esquecer que as escolhas em torno do conhecimento não são apenas questões epistemológicas, mas são sempre escolhas em nome de justiça social, atravessadas por relações de poder. Como Lopes (2015) chama a atenção,

As razões para a escolha de um conhecimento como *melhor* depende dos efeitos performativos desses conhecimentos e está diretamente conectada ao poder. Podemos falar de melhores razões, melhores conhecimentos, decisões, escolhas somente a partir de um conjunto de critérios contextuais que sustentam o que se entende como *melhor*. (LOPES, 2015, p. 134) (Grifos da autora)

Entendo que os discursos em torno do melhor conhecimento para os alunos do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional como trabalhadores ou como técnicos, com competências e habilidades consideradas necessárias ao mercado de trabalho e ao mundo produtivo, se constitui como o sentido hegemônico de educação na política de ensino médio. Trata-se de tratar a justiça social, por exemplo, como uma questão de comportamentos esperados, performances, modos de atuar ou de ser no mundo produtivo ou em postos de trabalho muito específicos. Concordo com Oliveira (2016) que uma proposta curricular organizada nesses moldes “tende a desconsiderar outras possibilidades de ser desses alunos.” (p.123), ou, como Lopes (2015) chama a atenção, tende a se achar os jovens como necessitados ou merecedores de certos conhecimentos, subestimando-os, fazendo do direito à educação ser obrigação e imposição.

4.2 A política do IFMT para o ensino médio

No Projeto Pedagógico Institucional do IFMT (PDI/PPI, 2014-2018), no que tange os fundamentos do currículo integrado, explicita-se uma concepção de currículo integrado, tendo por base o conceito de educação politécnica e integrada. Ciavatta (2012) pontua que

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação do 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. (CIAVATTA, 2012, p. 85)

Com esses pressupostos o PPI/IFMT fundamenta o currículo integrado da instituição compreendendo o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades a partir da visão crítica de ser humano e de mundo visando à formação integral dos educandos. A concepção de politecnicidade no documento é apresentada com base nas discussões de Frigotto (2012). Conforme o autor, o conceito de politecnicidade foi introduzido na história da educação na tentativa de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica. No entendimento de Frigotto (2012), a educação politécnica “não é aquela que só é possível em outra realidade,” mas, segundo o autor, “é uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade.” (FRIGOTTO, 2012, p. 44). Conforme apresentado no PPI/PDI, no que concerne a politecnicidade,

A educação politécnica, segundo Saviani (1989), significa o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Domínio implica reflexão sobre o trabalho, a ciência e a cultura e sobre suas relações com o currículo, porque a educação profissional, científica e tecnológica, além do compromisso com a formação humana, procura, também, responder às necessidades do mundo do trabalho, permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas que geram valores, riquezas e relações sociais, conforme destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). (MATO GROSSO, 2014, p. 48)

Em análise feita por Frigotto na obra de Saviani (2003), *O choque teórico da politecnicidade*, o autor esclarece que em estudos feitos da obra de Marx, Manacorda conclui que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do termo “Politecnicidade”. Em afirmação feita por Saviani (2003), entende-se que na obra de Marx as expressões ensino tecnológico e ensino politécnico sejam sinônimos. Esse autor adverte que o termo “tecnologia” foi apropriado pela concepção burguesa dominante de educação e, assim, “politecnicidade”, na afirmação de Saviani, seria o termo “mais apropriado para definir uma concepção de educação voltada explicitamente para superação da divisão social do trabalho determinada por uma sociedade dividida em classes”. (FRIGOTTO, 2012, p. 45)

O termo tecnologia discutido via Parecer CNE/CEB N.º 11/2012, carrega o entendimento de que tecnologia implica a unicidade entre teoria e prática, explicitada por Saviani (2003, p. 145), essa unidade que “destacaria a omnilateralidade que caracteriza o homem.”. No PPI/PDI, o IFMT postula pela formação do sujeito omnilateral, ou seja, defende

que a formação do homem possa atingir sua plena capacidade produtiva. Além disso, essa omnilateralidade deve permitir capacidade plena de “consumo e prazeres, onde o gozo dos bens materiais e espirituais deve ser considerado. Algo que hoje o trabalhador tem estado excluído, em virtude da forma como está organizado o trabalho na sociedade capitalista.” (MATO GROSSO, 2014, p.44). O Parecer CNE/CEB n.º 11/2012 apresenta o conceito de tecnologia como:

A extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de conhecimentos como força produtiva, sintetiza o conceito de tecnologia aqui expresso. Pode ser conceituada como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. [...]A partir do nascimento da ciência moderna, pode-se definir a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). (BRASIL, 2012a, p. 15) (grifos originais).

Com esses pressupostos, o ensino médio integrado, no que se refere à educação politécnica, tem o objetivo de romper a dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, 2012). Ainda nessa perspectiva,

[...] na mesma semana que se assinou o novo decreto que apontava para o ensino médio integrado, tanto no sentido da concepção de educação politécnica quanto, na travessia, de uma base profissional não reduzida ao adestramento e nem a polivalência, o MEC procedeu uma reestruturação que formalmente aponta o dualismo. De um lado, a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ambas com responsabilidade sobre ensino médio. (FRIGOTTO, 2012, p. 45).

Os textos produzidos para atender o ensino médio no IFMT são de responsabilidade de duas secretarias, esses documentos são lidos (traduzidos) no espaço da escola mediante intensos debates quanto à organização curricular mais adequada a atender as mudanças propostas para este nível de Educação. É nesta direção que as definições curriculares do IFMT apresentadas no Projeto Político Institucional têm por princípio norteador o currículo integrado.

O Projeto Político Instrucional (PPI) faz parte do grupo de documentos aos quais o Câmpus se pauta na elaboração do PPC dos cursos ofertados. Em Primavera do Leste são quatro cursos técnicos integrados ao nível médio: Técnico em Eletromecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Logística e Técnico em Informática, como expliquei inicialmente. Os PPC possuem uma característica mais técnica, pois grande parte do documento se atém aos aspectos legais de organização do curso, bem como justificativa de oferta e apresentação de requisitos materiais e estruturais necessários a oferta do curso em questão, conforme Catálogo

Nacional de Cursos Técnicos. Os PPC são extensos, mas grande parte de seu conteúdo se resume a normas técnicas de funcionamento ou a um conjunto de normas retiradas de outras legislações, como, por exemplo, a Organização Didática do IFMT, as diretrizes e outros documentos que preveem o desenvolvimento do ensino.

Os cursos Técnico em Eletromecânica e Técnico em Eletrotécnica iniciaram sua oferta no ano de 2014; os outros dois cursos, Técnico em Logística e o curso Técnico em Informática iniciaram sua oferta no ano de 2016. No que se refere a aspectos de apresentação do curso e normas de funcionamento, os quatro cursos dispõem do mesmo texto, conforme passo a apresentar. Em consonância, argumentam pela busca de educação qualidade e justificam sua elaboração afirmando que:

[...] buscou-se conceber um PPC próprio que é dinâmico e pode ser revisto e alterado em função das normas legais de ensino, da proposta pedagógica da instituição, das necessidades do mercado de trabalho e de outros aspectos que se refiram à melhoria de sua *qualidade*. (PRIMAVERA DO LESTE, 2015a; 2015b, p.07) (Grifos meus)

Ainda no que diz respeito a dinamicidade dos PPC em questão, explicita-se o curso técnico integrado ao nível médio como espaço permanente de inovação, defendendo-se que se tenha espaço para as discussões acerca da aprendizagem, do ensino. Sobre o perfil do profissional previsto para a formação é delineado por *competências e habilidades*, que serão alcançadas por meio do ensino dos conteúdos, organizados em componentes curriculares (unidades curriculares, temas e conteúdos), previstos na matriz curricular. Também são previstas as metodologias de ensino, as atividades de aprendizagem e o processo de avaliação, que devem ser revistos caso necessário. Também é prevista a atualização do projeto pedagógico, com o objetivo de mudar “paradigmas, mudança de modelos mentais e de hábitos e culturas.” (p. 06).

Desde o Relatório Delors (UNESCO, 1996), a ideia de mudança de mentalidades é destacada como uma das principais justificativas para a modernização necessária às escolas, aquilo que justificaria as políticas centralizarem as mudanças no currículo ou em uma suposta inovação. Recorre-se ao discurso de modelos mentais de base cognitivista e, com isso, produzem-se sentidos de cientificidade na solução dos problemas educacionais, como se a mudança curricular, como a integração curricular, por exemplo, fosse capaz de levar a sociedade ao progresso.

Nesta mesma esteira dos modelos mentais, nos PPC há a descrição das “habilidades necessárias” que o estudante deverá dominar ao concluir o curso. Mesmo que os IF não tenham realizado uma discussão sobre modelos mentais ou que as resoluções que tratam do ensino

médio não façam uma relação com este termo (modelos mentais), a noção de habilidades e competências participa do mesmo quadro de referência: o cognitivismo comportamentalista. Em específico, o curso de Técnico em Logística é justificado pela falta de profissionais capacitados para atender atividades necessárias do ramo e para amenizar a dificuldade enfrentada no estado de Mato Grosso em relação aos serviços de logística. O IFMT Câmpus Primavera do Leste assim propõe,

[...] o Curso Técnico em Logística com o propósito de formar profissionais que tenham *competências e as habilidades* que permitam *minimizar os custos operacionais e maximizar os lucros*, desenvolvendo *mais eficiência* nos processos de transporte, armazenagem e movimentação de cargas, tornando as empresas mais competitivas. (PRIMAVERA DO LESTE, 2015a, p. 14) (Grifos meus)

No mesmo sentido que o PPC do curso justifica possíveis reestruturações do projeto em busca “da melhor” qualidade, para grande parte dos entrevistados, a qualidade está associada ao saber fazer. Mesmo que as concepções de qualidade da educação dos professores possam divergir (nas respostas a essa questão), grande parte dos sujeitos da prática vincula qualidade ao que a escola tem feito para atingir seus objetivos. Desta forma,

É, eu não vejo muito a função social da escola na prática conteudista, ela quer ensinar a fazer, mas ensinar a ser são um dos pilares da educação, ensinar a ser e a saber ela não está muito preocupada, principalmente a educação técnica profissionalizante né, porque ela vai priorizar o fazer, você sabe fazer? É assim que eu vejo, educação de qualidade para mim é aquela que forma o sujeito como um todo. (Entrevista com a Professora Ana, 2016).

Tendo em conta a perspectiva da formação pelas habilidades e competências, a fim de atingir por via de conteúdos criteriosamente selecionados a melhor qualidade da educação, o IFMT Câmpus Primavera do Leste evidencia no PPC dos cursos as competências como objetivo de formar o técnico capacitado para atender as necessidades do mercado. Nesse caso, em relação a organização curricular, “não há centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos as competências, as habilidades e as tecnologias a serem adquiridas pelos alunos.” (LOPES, 2008a, p. 68).

Para Lopes (2008, p. 63), as competências atuam não apenas como conteúdos formativos “junto com valores, visões de mundo, saberes –, mas como um princípio de organização curricular”, afirmando-se, nesse entendimento, a sintonia entre o currículo por competências e as teorias curriculares da eficiência social. Ainda segundo a autora, nessa forma de organização curricular, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-

fazer que se vincula, desse modo, ao que se entende por qualidade *de formação, da escola, educação ou ensino*. Diante de tal enfoque, Lopes (2008) acrescenta,

A ideia (ainda muito presente no senso comum educacional) de que a qualidade do desenvolvimento curricular, e da educação de uma maneira geral, depende de uma definição precisa de objetivos a serem implementados –, e, por conseguinte, do perfil de profissional, de cidadão ou de sujeito que se pretende formar – é sintonizada com esse pensamento de que o currículo existe para atender a finalidades sociais do modelo produtivo dominante. (LOPES, 2008a, p. 66).

Nesta direção, Lopes (2008, p. 68) argumenta que “[...] as competências constituem-se como princípios de integração do conhecimento com a necessidade de articular saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos para a aquisição de determinadas tecnologias.”. Por essa via, trata-se de uma integração que, ao atender as exigências do mundo produtivo, apresenta um forte enfoque instrumental.

4.3 Implicações para/de um projeto de educação e de educação profissional

Tento ressaltar os pontos mais marcantes dessa pesquisa como uma forma de apresentar o que busquei investigar como a Educação e/ou a Educação Profissional Técnica integrada ao nível médio é significada no IFMT – Primavera do Leste e as implicações desse processo. A pretensão foi discutir que sentidos estão sendo privilegiados nos textos políticos do ensino médio, da educação profissional, e também o que tem implicado essas significações no contexto da prática, no IFMT Câmpus Primavera do Leste, a partir de interpretações feitas neste contexto.

A proposta curricular do IFMT, como foi possível observar ao longo da pesquisa, é sustentada por flutuações de sentidos, não havendo como identificar ou definir uma proposta exclusiva, pura, a espera de ser entendida para ser colocada em prática, seja para formação técnica ou para a formação propedêutica ou formação geral, como muito foi dito pelos sujeitos da pesquisa. Desse modo, entendo que a produção dessa proposta se compõe como um processo ambivalente, pois ao mesmo tempo que se quer formar um bom técnico também não se quer deixar de lado a formação “básica”, que prepara o aluno para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora o IFMT se preocupe com a formação básica do ensino médio, há uma constante luta por significar essa etapa de ensino, por um lado, com a defesa da formação profissional técnica de qualidade que visa atender o mercado de trabalho, o que, de certa forma, acaba por definir as metas educacionais do Câmpus. Por outro lado, definidos os padrões de

qualidade almejados para esta etapa do ensino, possibilita-se que os alunos possam enfrentar e possuam pontuação considerável no ENEM.

Nestes termos, a proposta de integração curricular, organizada de forma a atender aos padrões de qualidade que o IFMT preconiza, segue subsumida a um conjunto de disciplinas organizado por conteúdos que devem levar os alunos ao bom e amplo conhecimento, que se acredita mensurado pelas notas obtidas no ENEM. Como pontuado pelo Professor Aldo (2016), a qualidade de ensino projetada pelo IFMT Câmpus Primavera do Leste tem sido expressada pelas ótimas notas que os alunos tiram no ENEM. Segundo ele, isso explicita que o Câmpus tem conseguido que esses alunos, ao final do terceiro ano, saiam com amplo e bom conhecimento.

Mas, e a formação profissional? De acordo com alguns dos entrevistados (ALDO, ANA, TONY), o esforço em formar um técnico de qualidade que atenda às necessidades do mercado não tem surtido o efeito esperado. O que se pode notar é que alunos formados como técnicos pelo IFMT Câmpus Primavera do Leste têm conseguido êxito nas seleções para as universidades brasileiras. Na opinião da Professora Ana, os alunos que procuram cursar o ensino médio no IFMT têm como principal objetivo cursar uma educação de qualidade para que tenham êxito no vestibular e nas provas do ENEM, “são poucos que seguem só com o ensino técnico, que vai sair já direto para o mercado de trabalho.” (Entrevista com a Professora Ana, 2016). Nessa direção, a Professora Ana acrescenta,

[...] para mim não é só o conhecimento, “a ciência” que te torna um ser humano melhor, por isso que eu acho tão difícil formar essa educação integrada aí que você está falando, esse ensino médio integrado, formação humana e a formação técnica profissionalizante. Vamos usar a palavra certa: “profissionalizante,” para mim, ainda, é complexa, eu não vejo com muita simplicidade e não tenho bagagem e conhecimento suficiente para dizer assim: Vamos fazer assim porque isso vai dar certo, não sei se vai dar certo. (Entrevista com a Professora Ana, 2016).

Penso que este seja um assunto para ser aprofundado em uma outra discussão que pode ser desenvolvida através de artigo ou outro trabalho similar, pela importância e atualidade como uma questão que este nível de ensino enfrenta, ou que muitos IF enfrentam. Mas, é muito importante também destacar aqui como se destaca no Câmpus a ideia de uma educação mais ampla, que envolve questões ou dimensões para além “da ciência”. Talvez, aqui, a professora Ana buscando chamar a atenção que “a educação” do jovem não pode ser apenas o resultado de um conjunto de conhecimentos assimilados, de habilidades aprendidas. Profissionalizar e formar um ser humano melhor são desafios que não podem ser dissociados, sob o risco de se penalizar a pessoa em formação e parece que é isso que a Professora tenta defender, assumindo,

inclusive, os limites deste enorme desafio. Além disso, ela menciona que se trata de uma questão complexa, e se pode dizer que aqui entra a ideia de que a formação é uma prática coletiva. Todas essas questões remetem a desafios a serem enfrentados como um projeto coletivo de formação no Câmpus.

Nesta abordagem, acredito também ser importante a discussão sobre a relação da formação no IFMT e as avaliações, neste caso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em um cenário de reforma desse nível de ensino e, por essa via, como um futuro ainda em transição, consideradas as proposições de mudança tanto para o ensino médio quanto para o ENEM desde 2016, sem deixar de considerar a promulgação da BNCC para o ensino médio, como uma expectativa de delineamento de uma política curricular mais restritiva, que, julgo apoiada à comunidade de pesquisadores, vai aprofundar o dualismo histórico na educação.

Uma outra discussão que me parece produtiva explorar é a constante disputa curricular entre o núcleo comum (disciplinas básicas do ensino médio) e a formação profissional (disciplinas técnicas). Esse assunto não é novo, porém, percebi que as disputas que acontecem no Câmpus Primavera do Leste direcionam e orientam de forma contundente as metas de desenvolvimento não só do ensino, mas de todo o Câmpus. Falo da definição de áreas de formação na seleção de novos professores, no investimento em laboratórios, materiais didáticos, materiais para aulas práticas das disciplinas técnicas, compra de livros etc. Como espaço de investigação, considerei que o Câmpus Primavera do Leste, possui suas especificidades e, como já expliquei, os processos políticos para a elaboração e produção dos documentos que orientam o ensino no IFMT no câmpus em questão são permeados por relações de poder, os acordos são contingenciais e buscam suprir as demandas do projeto de formação pretendida em meio a ambivalências e tensões.

Realizei entrevistas e abordei como IF concebe a integração curricular em seu projeto e como o campus se apropria desse entendimento, visto que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) nem sempre está em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Mas esta opção teórico-metodológica foi uma escolha (entre outras possíveis), que não pretendeu averiguar a coerência entre a política e a prática ou a coerência entre concepções e práticas ou ainda a coerência entre discursos e práticas. Entendendo a prática como discurso, como uma instância que produz sentidos de educação, busquei demonstrar a flutuação de sentidos nos textos políticos e também a ambivalência que constitui a política como uma disputa por diferentes formas de entender a educação, diferentes concepções de integração curricular.

De modo híbrido, essas diferentes concepções são interpretadas no contexto do IFMT a partir de sua história e também de demandas locais. O hibridismo e a ambivalência não são,

portanto, deformações da política produzidas no âmbito dos textos oficiais ou das interpretações no contexto do IFMT Câmpus de Primavera do Leste. Híbridismo e ambivalência são tanto condições dos textos oficiais serem legitimados a partir de uma articulação política entre diferentes formas de entender a educação, quanto uma condição da política entrar em curso sendo lida, interpretada em diferentes contextos.

Entendo que se a política nacional e local, como implicações dos sentidos em curso, tende a acentuar o dualismo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é porque privilegia-se significar educação reduzida a ensino de conteúdos básicos, de conhecimentos encomendados pelo mercado ou ainda privilegiar a educação como formação de competências e habilidades para postos de trabalho específicos. Esse privilégio de uma forma de significar a educação como transmissão de conhecimentos científicos ou como formação especializada exclui da agenda do IFMT, parcialmente, demandas formativas que são trazidas pelos jovens. Sentidos de educação ampla ficam em segundo plano, pois o que tem valor ou importância é atender demandas do mercado.

Chamo atenção, no entanto, para o fato de que, no processo educativo cotidiano no IFMT em foco, há outras relações sendo produzidas, que escapam parcialmente a essa tentativa permanente de se restringir os sentidos de educação. E isso significa que ainda que existam formas de controle sobre o que é conhecimento, a vida coloca em tensão formas mecanicistas de pensar o conhecimento na relação com as pessoas que estão em formação. Por isso também, entendo ser importante pensar a educação como acontecimento que subverte concepções lineares de sujeito e de formação. Trazer a dimensão do acontecimento para como pensamos a educação talvez seja um modo de repensar o projeto educativo tendo em consideração o outro que apenas supomos conhecer, que sempre vai nos surpreender e nos indagar sobre as fragilidades dos modelos ideais de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio de uma perspectiva pós-estruturalista, com base em Lopes e Macedo (2011a) principalmente, defendi neste texto a impossibilidade de responder o que é currículo com uma definição categórica, uma vez que apenas dispomos dos acordos sobre tal termo, e que temos tais acordos sempre de maneira parcial e localizada em um tempo histórico. Entendo que não é possível alcançar uma definição estável para o que seja currículo e que no lugar dessa impossibilidade há apenas tentativas constantes de fixação de sentidos (ALMEIDA, 2017), lutas por uma resposta melhor (ou não), pertencendo ou não ao mesmo horizonte teórico, lutas que apenas criam outros sentidos para currículo, privilegiam determinados sentidos no mesmo momento em que excluem outros.

É por essa perspectiva que entendo currículo como disputa discursiva (prática de significação) para significar a educação. Como o campo de currículo tem nos mostrado, toda tentativa de definir o currículo é uma escolha feita de certo aspecto da realidade educacional como o mais importante (currículo como prática/como texto oficial/como cotidiano etc.), que exclui outras dimensões importantes da educação. Dessa maneira, toda definição é sempre precária e é também um discurso contingente de poder, porque se coloca como uma verdade sobre a educação, sem que seja possível falar de uma totalidade da educação ou da sociedade, sem que seja possível resolver todos os desafios que se são colocados (projetados) à educação, sem que seja possível contemplar todas as demandas diferenciais por educação.

A partir dessa compreensão, é possível perceber que os textos que organizam a oferta do ensino médio (como textos que buscam representar a política), apresentados e analisados nessa pesquisa tentam fixar uma ideia de qualidade da educação a ser obtida por conhecimentos e saberes mensuráveis através da avaliação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional tratam os termos conhecimento e saberes de forma análoga, dando a entender que as políticas consideram como conhecimento apenas o que pode ser mensurado, não importando se são chamados de conhecimentos ou de saberes.

Por esse viés, a centralidade que se dá ao conhecimento, entendido como o que se pode mensurar, perfaz uma tentativa de controle do processo educativo, uma vez que ao se produzir como preocupação central da política a ideia de que a formação (educação de qualidade) neste nível depende de os professores ensinarem e de os jovens aprenderem “os conhecimentos” considerados essenciais para cada curso, cria-se condições de valorizar desempenhos bons ou ruins pela padronização de conteúdos, habilidades, competências, com a adesão à linguagem do mercado. Deste modo, conhecimento é significado pela ideia de bens a serem

distribuídos/adquiridos e verificados, ao mesmo tempo em que vai se naturalizando uma compreensão de que é bom, possível e justo que todos aprendam as mesmas coisas. Além disso, essa lógica política cria as condições para que o trabalho do professor também seja direcionado e avaliado, de modo que ele possa ser responsabilizado.

Essa centralidade que naturaliza a redução da educação como um processo amplo e complexo, envolve a formação de subjetividades que não podem ser repetidas ao ensino/aprendizagem de conhecimentos que, supostamente, teriam um efeito idêntico em todos os jovens. É essa centralidade que exclui outros investimentos importantes na educação, como oferecer aos jovens a ampliação de sua formação cultural e política, para além da profissionalização como uma resposta imediata a encomendas de postos de trabalho. Também essa centralidade retira dos professores a oportunidade de assumirem o conhecimento como algo que se constrói somente na relação, na experiência com o outro, como processo subjetivo, como acontecimento que não pode ser medido, quantificado, traduzido em indicadores numéricos.

Tendo essas problemáticas melhor formuladas nas leituras do Grupo de Estudos em Políticas de Currículo ao longo dos dois anos do curso de Mestrado, busquei discutir nesta pesquisa como os sentidos em disputa nos textos políticos do ensino médio se apresentam como tentativa de controle do que deve ser ensinado/aprendido nas escolas brasileiras, enquanto parecem ou buscam ser tomados como definições claras e coerentes na construção de uma educação de qualidade. Ao analisar os significantes conhecimentos e saberes como centrais na tentativa de hegemonizar um sentido para educação, demonstrei como esses significantes atuam na tentativa de fechamento de uma demanda única para a educação de qualidade. Por esse viés, o que a política pretende é aumentar o controle sobre os currículos e a escola, limitando o trabalho do professor ao vincular conhecimentos e saberes selecionados a partir do que se pensa como melhor projeto de educação para o ensino médio.

Tentei demonstrar como essa educação (de qualidade anunciada) está sendo significada por sentidos instrumentais e técnicos, mas também emancipatórios. Para isso, uma seleção criteriosa de conhecimentos e saberes deveria ser realizada para atender os objetivos propostos pelos reformadores para que a formação pretendida para os alunos dessa etapa de ensino atenda os interesses do mercado, mas, também, que se estruture como uma formação integral e de base crítica.

Para demonstrar que os textos oficiais não carregam sentidos fixos ou puros trabalhei com a abordagem do ciclo de políticas. Tentei demonstrar como os textos da política sofrem interpretações, de modo que acréscimos, exclusões ou ênfases são produzidas na contingência

de histórias particulares, como a do IF Câmpus de Primavera. Para isso, foi fundamental problematizar que os significantes conhecimentos e saberes privilegiados nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares para Educação Profissional Técnica de Nível Médio constituem superfícies de disputas, ou que sua significação está sempre em disputa em um jogo no qual o que se considera como legítimo ou não legítimo, científico ou não científico resultam de classificações construídas em lutas sociais por cada uma dessas significações. (LOPES; MACEDO, 2011a). Trazer essa ponderação foi importante porque na formação para o ensino médio tem ganhado centralidade, cada vez mais, a noção de conhecimento científico como um modo de preparar para o mundo tecnológico e globalizado atual.

Além disso ou a partir dessas centralidades, para que a reforma educacional seja tomada como urgente e necessária, busquei sustentar que são disseminados discursos de crise na educação e por conseguinte no ensino médio, para favorecer uma mudança em torno de preocupações específicas com essa etapa de terminalidade da educação básica. A crise é produzida a partir de uma visão de totalidade da educação, ou seja, ao se construir a promessa de uma formação ideal como resultante do ensino/aprendizagem de conteúdos, conhecimentos, saberes, habilidades e competências. Passa-se a naturalizar a ideia de que todos aprenderão com sucesso os mesmos conhecimentos, que todos terão as mesmas habilidades e competências. Essas crenças transformam a educação em uma técnica que toma os jovens como carentes e merecedores dos mesmos conhecimentos, ao mesmo tempo em que reduz educar em ensinar padrões de desempenho.

Muito interessante foi poder destacar como os professores chamam atenção para os desafios de pensar a formação como algo muito mais complexo no momento em que questionam que estão lidando com pessoas na educação. Assim, especialmente nos Institutos Federais, a terminalidade é a garantia, ou deveria ser, de uma melhor colocação no mundo do trabalho, por tratar-se de uma escola de educação profissional integrada ao nível médio, mas também é o término da passagem de todas as pessoas pela escola básica e isso precisa ser considerado como um desafio ainda em curso e a ser enfrentado pelas equipes em cada IF.

Com isso em vista, destaquei a dualidade que se estabelece no ensino médio enquanto formação geral e formação profissional. Como consequência disso é que o currículo passa a ser pensado como lugar de disputa em torno do melhor conhecimento ou saberes que se expressam por uma seleção de conteúdos e/ou de uma perspectiva de formação que atenda aos anseios formativos em relação a preparar os jovens para avaliações como o ENEM e/ou prepará-lo para o mercado de trabalho ou, ainda, prepara-los como pessoas que precisam trabalhar e viver e que

estão inseridas na cultura. Desta forma, pontuei que a dualidade existente no ensino médio também se expressa na disputa curricular entre áreas e, como expliquei, no IFMT Câmpus Primavera do Leste essa dualidade é conferida pela disputa recorrente entre as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas técnicas. A formação básica geral e a formação profissional se configuram como campos educacionais ambivalentes nessa disputa, sendo que ora se afastam ora se juntam visando a eficiência do processo educacional e o alcance da qualidade desejada ou mesmo, sem se poder estabelecer uma relação com exigências colocadas nos PPC ou nas diretrizes, se juntam como resultado da compreensão local ou das condições de formação e de experiência dos sujeitos da prática.

De forma geral, no projeto de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional do IFMT, pude perceber que se tem priorizado a qualidade do ensino médio visando a alto índice de aprovação em cursos superiores por meio de desempenhos obtidos através do ENEM, mas, no entanto, ainda que se apresente elementos que sustentem essa prática o IFMT além da formação de qualidade no ensino médio, encontra-se frente aos desafios de atender suas finalidades sociais. Enquanto escola pública, portanto, cabe pensar na formação que possibilite aos jovens melhor acesso ao mundo do trabalho, priorizando, nesse sentido, a formação integrada conforme preconizada na legislação brasileira e nos documentos próprios. Me parece relevante enfatizar a importância de se pensar na forma de organização do processo educativo do IFMT em função do perfil dos alunos da instituição, discussão que merece ser aprofundada em outro momento, que envolvem processos de identificação dos estudantes com o IF e também questões de ordem econômica e culturais. Apenas para marcar uma questão, tive a percepção de que há uma expectativa com o “saber fazer” que não está sendo suprida e, acerca desse impasse, o que o Câmpus tem tratado como relevante e ao mesmo tempo problemático é o desenvolvimento das aulas práticas em laboratórios. Sobre essa questão, os professores entrevistados mencionaram que o Câmpus ainda não possui todos os laboratórios elencados nos projetos dos cursos oferecidos no Câmpus, o que, sem dúvida, é um problema. Para os professores, a qualidade do técnico em formação fica prejudicada se ele não tiver acesso às ferramentas com as quais deverá desenvolver seu trabalho na área técnica específica.

Discuti os sentidos de qualidade e qualidade social da educação expressa nos textos políticos, destaquei que a qualidade significada como social também se hibridiza com sentidos efficientistas, na medida que se aposta na ideia de uma formação pautada em conteúdos essenciais (padrões) e no controle de desempenhos. A meu ver, a educação pensada nesses moldes exclui aspectos importantes do processo educacional, como a autonomia dos professores enquanto profissionais da educação com formação elevada, ao mesmo tempo a

especificidade de ser professor a requerer uma formação específica, salários e condições de trabalho adequados, as infinitas possibilidades de ser de cada IF que são desconsideradas quando a política quer tratar todos como iguais, desconsiderando as diferenças locais.

As políticas de avaliação estão no topo desse processo político, como forma de controlar o processo educacional. A defesa de que conhecimentos universais devem ser ensinados a todos como garantia de igualdade, igualdade a ser expressada nos resultados das avaliações, tem sustentado as políticas de educação básica como um todo. Pressupõe-se o alcance da qualidade da educação pelo alcance de desempenhos ou resultados e se produz a ideia de a igualdade social como igualdade de conhecimentos. Uma análise mais profunda desta questão pode apontar para a urgência de políticas sociais de distribuição de renda no Brasil, de modo também a explicar como a distribuição de renda é condição para que os jovens tenham acesso à escola. A lógica da padronização não promove igualdade, pois, de partida, não considera as diferenças em suas diversas formas de se apresentar, impossibilitando não apenas a equidade social, como também que as singularidades dos jovens/alunos sejam valorizadas. A imprevisibilidade que constitui toda diferença ou singularidade é vista como problema quando a previsibilidade é entendida como qualidade.

A opção pelo imprevisível, em termos de políticas públicas, coloca um desafio muito mais complexo do que produzir uma lista (de conteúdos ou de capacidades de fazer), como adverte Macedo (2016). Envolve uma boa formação de professores, e, principalmente, oferecer a eles melhores condições de trabalho e salários compatíveis sem esquecer o investimento nas escolas além da valorização do trabalho já realizado. Optar pelo imprevisível é uma forma de valorizar a educação e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva (MACEDO, 2016), que a destrói como acontecimento.

Saliento com isso que, de forma geral, se analisei os sentidos privilegiados nos textos políticos do ensino médio e da educação profissional, isso não foi feito com a pretensão de definir ou restringir um sentido único para a educação. Qualquer tentativa de resposta é apenas uma leitura contingencial, trata-se da representação de alguns sentidos em disputa nos documentos curriculares em questão (MACEDO, 2015). A seleção de conhecimentos e saberes, entendidos como mensuráveis, pressupõe uma qualidade na educação que possibilita o controle da educação e hoje esse controle pode ser entendido a partir de interesses de mercado ou de interesses de empresários de diferentes setores. Além disso, a luta por universalizar um sentido de educação sempre culminará na exclusão de tantas outras possibilidades ou sentidos de educar, possibilidades conhecidas ou mesmo impossíveis de serem nomeadas, porque ainda não são conhecidas. Minha defesa, portanto, ao preferir pensar a educação como acontecimento ou

imprevisibilidade é defender o lugar do universal como vazio (LOPES, 2012), como espaço-tempo de negociação provisória e contingente.

Na perspectiva de analisar os sentidos de educação em disputa nos Projetos Pedagógicos de Curso do IFMT Primavera do Leste, destaquei as características que considerei mais relevantes nesses projetos e, dentre elas, mencionei que os PPC são marcados por preocupações técnicas, constituídos em grande parte de excertos das legislações que regulam o ensino no IFMT. Também chamei a atenção para o item Metodologia nos PPC, que concentra as informações mais relevantes sobre a organização dos cursos. Tendo como horizonte a qualidade da educação e as necessidades do mercado, o PPC é considerado dinâmico, podendo sofrer alterações quando se fizerem necessárias, desde que se atente à melhoria da qualidade.

Durante as entrevistas ficou evidente a preocupação acerca da formação atual dos alunos explicitada nos processos de curso e na prática que se desenvolve no Câmpus. Acredita-se que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ainda precisa de um realinhamento com o objetivo de possibilitar aos alunos uma formação de qualidade tanto na formação básica do ensino médio (núcleo comum) quanto da formação profissional (disciplinas técnicas). Foi salientada também a importância da integração curricular, mas, a organização curricular pela integração, conforme expressado nos textos políticos, não estaria sendo desenvolvida no Câmpus.

Foi buscando compreender essa questão que apresentei uma discussão com os sentidos que os sujeitos da prática atribuem ao currículo e a ao ensino médio integrado a educação profissional. Conforme pontuei, há um entendimento de que a organização curricular disciplinar ainda é predominante por ser uma forma naturalizada e mais eficiente de controle do currículo e do trabalho docente, ao passo que a organização curricular pela integração é entendida ainda como um desafio que necessita de melhor organização pela gestão da escola e também de ser melhor compreendida pelos docentes da instituição.

As leituras e estudos realizados no Grupo de Estudos Políticas de Currículo, de uma maneira geral, me possibilitaram entrar em contato com a perspectiva pós-estrutural, encarando o desafio de estudar e discutir o currículo com uma perspectiva que ainda não possuía. Pensar a educação e o currículo como acontecimento, como tratei aqui, é pensar a educação como “novo” que causa estranhamento, que não admite ser a imposição de “verdades” prontas para o outro. Considero que pensar o currículo nessa perspectiva pode colocar a nós e ao outro em um terreno instável, mas essa é a possibilidade de aceitar que a ciência, o conhecimento, não é verdade absoluta, mas sempre é construção discursiva provisória e interessada. Conforme argumentação de Derrida ressaltada por Strathern (2002, p.35), “para muitos de nós, a “presença” de uma verdade absoluta se mantém em nossa postura frente ao conhecimento.”, tal

é o modo que anulamos nossas possibilidades de ser frente ao que é chamado verdade. Se o conhecimento e a educação são fundamentais na formação das pessoas, como acredito que são, fica assim o desafio de permanecermos pensando e defendendo o conhecimento e a educação como lugares de não anulação do eu e do outro. Se há anulação não há educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª Ed. – São Paulo – SP, Artmed, 2006.

ARAÚJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Alvaro Moreira. A construção curricular em um curso integrado ao ensino médio: cultura escolar e comunidades disciplinares. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel/GARCIA, Maria Manuela Alves. **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, no GT de Política Educacional. Caxambu, Out., 2003.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, A. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**. v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha**. Og: Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CARVALHO. Ademar de Lima. **Os Caminhos Perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula** – Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CARVALHO. Ademar de Lima; MARIANI. Fábio. **A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de Outubro de 2009 – PUCPR.

CÓRDÃO, Francisco Aparecido. A educação Profissional no Brasil, In: **Ensino Médio e Ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos; Autores Associados, 2005.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel. GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O Povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de Currículo**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro – RJ.

CUNHA, Érika Rodrigues Virgílio da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n. 3, p. 575-587, set/dez. 2015.

CUNHA, Érika Rodrigues Virgílio da. **Política curricular de ciclos como o nome democracia: o caso de Rondonópolis (MT)**, 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro – RJ.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Conexão entre currículo e avaliação como ficção de controle da identidade, In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisa em negociação**. Curitiba: CRV, 2016.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa** Rodriguez, E. y Lopez, A. C. (2017). Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, 2(2), 23-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/02023>

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica de Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTO, Gaudêncio; **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio**; In: Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições/Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos (Orgs). – 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**/Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos (Orgs). – 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas; tradução de Vera Joscelyne. 2ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: 3º Ed. Zahar, 2001.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica geral, alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEITE, Jocileide Bidô Carvalho. **Sentidos da Política de currículo da educação profissional técnica integrada ao ensino médio** – IFPB Câmpus João Pessoa, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, PB.

LONGO, Leila. **Linguagem e Psicanálise**. 2.ed – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LOPES, Alice C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice C. Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp. 50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice. C; MACEDO, Elizabeth. F. **Currículo: Debates Contemporâneo** – 2. Ed. - . São Paulo: Cortez, 2005. – (Série Cultura, memória e currículo, v.2)

LOPES, Alice C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008a.

LOPES, Alice C. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o ensino médio, In: **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**/Alice Casimiro Lopes e outras (orgs.) – Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008b.

LOPES, Alice. C; MACEDO, Elizabeth. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. F. As contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (organizadores). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 248-282.

LOPES, Alice C. DIAS; Rosane Evangelista; ABREU, Rosana Gomes de. (Orgs). **Discursos nas políticas de currículo**. Faperj, - Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v.42 n.147, p.700-715 set./dez. 2012.

LOPES, Alice C. **El significativo calidad em las políticas de currículo em Brasil**. Capítulo es una version ampliada del texto “Discurso y Representacion en las políticas de currículo: el significativo calidad” anteriormente presentado em el IV Encuentro Internacional *Giros Teóricos, Lenguaje, Transgresión y Fronteras*, el cual se llevó al cabo em Instituto de Investigaciones sobre lá Universidad y la Educacion (IISUE) de lá Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), em la Ciudad de México D.F, del 21 a 24 de febrero de 2012b.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.º 39, 2013, p 7-23.

LOPES, Alice C; Ainda é possível um currículo político? In: **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Organização Alice Casimiro Lopes, Alicia de Alba. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF. V.21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice C; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: Ensaios Críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice C.; CUNHA. Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA. Hugo Heleno Camilo; Da recontextualização a tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, V. 13, p. 392-410, set/dez. 2013.

LOPES, Alice C. **Normatividade e intervenção política**: em defesa de um investimento radical; In: A teoria do discurso de Ernesto Laclau: Ensaio crítico e entrevistas. Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Orgs), Annablume editora, São Paulo – SP, 2015.

LOPES, Alice C. **Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo**. In: Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar. Organização de Daniel de Mendonça, Léo Peixoto Rodrigues e Bianca Linhares. – São Paulo: Intermeios, 2017.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Formação de Professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**. Vol. 1, n. 02, 2000. P. 1-16.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12. n.º 03 p. 1530-1555, out/dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Base Nacional para Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.- dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre Conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte|v.32|n.02|p. 45-67|Abril-Junho 2016.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 27, n.º 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen j. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009

MATHEUS; Danielle dos Santos; Lopes; Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

MENDONÇA, Daniel de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, Alice C; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: Ensaio Crítico e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**. N.03 – outubro de 2003.

NOGUEIRA, Carlos Ernesto; VEIGA-NETO, Alfredo. Conhecimento e Saber: Apontamentos para os estudos de currículo. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** /organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ... [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NUDZOR, Hope Pius. Reconceptualizando o Paradoxo na Implementação de Políticas: uma abordagem pós-moderna. **Revista Teias** v. 11, n. 22, p. 209-224, maio/agosto 2010.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. N.º 14 Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

OLIVEIRA, Márcia Betania de. **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?** 2016. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: RJ, 2016. Disponível em: http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10612

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: Uma introdução. Tradução de Tomas Tadeu da Silva. Belo Horizonte – Autentica, 2000.

QUINET, Antônio. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania. Tensões permanentes na reforma do ensino médio. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA. **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003.

STRATHERN, Paul. **Derrida em 90 minutos**. Tradução: Cassio Boechat. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik. 2. ed.-Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.); Stuart Hall; Kathryn Woodward. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

UNESCO: AUR, B. A. **Integração entre o ensino médio e a educação profissional**. In: REGATTIERI, M; CASTRO, J.M. (orgs.) Ensino médio e educação profissional: desafios da integração, Brasília: UNESCO, 2009.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, N.º 28. Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

DOCUMENTOS

BRASIL, 1982. **Lei Nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, Diário oficial da União

BRASIL. 1996. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248.

BRASIL, 1998a. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL, 1998b. **Parecer CNE/CEB N.º 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.

BRASIL, 1999. **Parecer CNE/CEB N.º 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 05 de outubro de 1999.

BRASIL, 2004. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. 2008a. **Lei n.º 11892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Brasil, 2008b. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**.

BRASIL, 2010. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010** - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL, 2011. **Parecer CNE/CEB N.º 05/2011** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

BRASIL, 2012a. **Resolução n.º 02 de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL, 2012b. **Resolução Nº 06, DE 20 de setembro de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

BRASIL, 2012c. **Parecer CNE/CEB N.º 11/2012** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a o Ensino Médio. Diário Oficial da União, 04 de Maio de 2011.

BRASIL, 2013. Portaria nº 993, de 7 de outubro de 2013. Ministério da Educação (MEC), que autoriza o funcionamento do Câmpus Primavera do Leste.

BRASIL, 2016. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista.

BRASIL, 2017a, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

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

MATO GROSSO, 2014. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 IFMT.**

PRIMAVERA DO LESTE, 2014a. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC).** IFMT, Resolução “ad referendum” nº 033 de 12/08/2013 – PPC aprovado pela Resolução nº 049 de 12/09/2014. Técnico em Eletromecânica.

PRIMAVERA DO LESTE, 2014b. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC).** IFMT, 2014b Autorização de funcionamento Resolução nº 052, de 12/09/2014 que aprova a Resolução “ad referendum” nº 032 de 12/08/2013 – PPC aprovado pela Resolução nº 051 de 12/09/2014.

PRIMAVERA DO LESTE, 2015a. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC).** IFMT, Técnico em Logística.

PRIMAVERA DO LESTE, 2015b. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC).** IFMT, Resolução nº 121, de 13/09/2016 que aprova o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Relatório Jacques Delors, 1996). São Paulo: Cortez, 1996.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Nome: _____

Formação: _____

Função: _____

1. E: Inicialmente, gostaria que você falasse um pouco de sua formação, suas experiências, o que você considera importante para a realização de sua função ou de seu trabalho no IFMT.
2. E: Como você pensa o papel do IFMT na formação dos jovens que o procuram?
3. E: A discussão sobre a qualidade da educação no Brasil tem sido intensa nas últimas décadas. Em sua opinião, pensando no IFMT, o que é uma educação de qualidade?
4. E: Daí, no sentido do que você define como uma educação de qualidade, quais são (se você considera que existem) os maiores desafios deste IFMT?
5. E: A proposta de uma Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio tem gerado um grande debate no Brasil. O que pensa sobre a Educação Profissional integrada ao ensino médio?
6. E: Você pode falar um pouco sobre a proposta de ensino integrado ao nível médio do IFMT?
7. E: Você acha que os objetivos dessa proposta têm sido alcançados? Por quê (sim ou não)?
8. E: E em termos de proposta, de concepção de Ensino Médio Integrado (quais os maiores desafios em sua opinião)?
9. E: Quais os documentos normativos que regulam o processo de ensino no IFMT você conhece?
10. E: Participou de alguma forma da produção de algum desses documentos?
11. E: Você tem alguma crítica a esses documentos? (Sim ou não) Por quê?
12. E: Você poderia me dizer como foi o processo de produção ou reformulação do Projeto Pedagógico de Curso do Ensino médio Integrado a educação profissional?
13. E: Em relação ao Projeto Pedagógico dos cursos de Ensino Médio Integrado a educação profissional, qual sua participação na produção ou reformulação desse projeto?
14. E: Como é feito o trabalho de orientação da Pró reitoria de ensino no processo de produção dos Projetos pedagógicos de Curso?

15. E: Como você entende as implicações desse projeto em termos de currículo do IFMT Câmpus Primavera do Leste?
16. E: Você Considera que este projeto atende à ideia de um currículo integrado, como as diretrizes nacionais orientam?
17. E: O que você pensa dessa orientação nacional?
18. E: Na sua opinião, quais são os desafios do IFMT Câmpus de Primavera do Leste para um trabalho pedagógico ou um ensino orientado pela integração curricular?
19. E: De acordo com seu entendimento, a organização curricular deste IFMT atende a que tipo de formação dos estudantes?
20. E: Como você avalia essa proposta de formação? Na sua opinião há alguma coisa que deveria ser mudada? O quê?
21. E: O que vocês têm feito, em termos de câmpus, visando atender às exigências das diretrizes nacionais para o ensino nos Institutos Federais que adotam o EMIEP (formação continuada, reuniões pedagógicas, planejamentos coletivos ou outras formas de trabalho)?
22. E: Recentemente foi aprovada a Lei 13415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio. Qual seu entendimento sobre as mudanças propostas nesta Lei?
23. E: E o que você acha da reforma do ensino médio, pensando no IFMT?
24. E: Em relação a essa nossa conversa você gostaria de comentar mais alguma coisa?