

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA
CATARINA (CÂMPUS CHAPECÓ)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM
REDE NACIONAL (PROFEPT)

**“As LIÇÕES SABEMOS de COR. Só nos RESTA APRENDER.” O
CURRÍCULO no ENSINO MÉDIO INTEGRADO no IFC CÂMPUS
VIDEIRA**

Dissertação de Mestrado

ORLANDO BIF

Florianópolis/SC

2022

ORLANDO BIF

**“As LIÇÕES SABEMOS de COR. Só nos RESTA APRENDER.” O
CURRÍCULO no ENSINO MÉDIO INTEGRADO no IFC CÂMPUS
VIDEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Pasqualli

Linha de Pesquisa: Prática Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Florianópolis/SC

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Bif, Orlando “As lições sabemos de cor só nos resta aprender .” O currículo no ensino médio integrado no IFC Campus Videira/Orlando Bif; orientação: Roberta Pasqualli. Florianópolis, SC, 2022, 223p.

Dissertação (Pós Graduação Strictu Sensu – Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referencia em Formação de Educação a Distancia- CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Educação a Distancia.

Inclui Referências.

1. Ensino Médio Integrado 2. Currículo Integrado 3. Educação Profissional e Tecnológica 4. Trabalho I. Roberta Pasqualli. II. Instituto Federal de Santa Catarina. III. Título

**“As LIÇÕES SABEMOS de COR. Só nos RESTA APRENDER.” O
CURRÍCULO no ENSINO MÉDIO INTEGRADO no IFC CÂMPUS
VIDEIRA**

“As LIÇÕES SABEMOS de COR. Só nos RESTA APRENDER.” O CURRÍCULO no ENSINO MÉDIO INTEGRADO no IFC CÂMPUS VIDEIRA

A Dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e aprovada, na sua forma final, pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Florianópolis, 24 de agosto de 2022.

Documento assinado digitalmente
 **Roberta Pasqualli**
Data: 26/08/2022 10:45:56-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Roberta Pasqualli (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

**FILOMENA LUCIA
GOSSLER RODRIGUES
DA
SILVA:01854502964** Assinado de forma digital por
FILOMENA LUCIA GOSSLER
RODRIGUES DA
SILVA:01854502964
Data: 2022.08.30 16:22:43
-0300

Profa. Dra. Filomena Lucia Gossler da Silva (Membro Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

Documento assinado digitalmente
 **MARIZETE BORTOLANZA SPESSATTO**
Data: 26/08/2022 11:12:23-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dra. Marizete Bortolanza Spessatto (Membro Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

LAVOURA POETICA: HISTORIA(S) E APONTAMENTO(S) DA TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO AGROPECUÁRIA DO IFC VIDEIRA

O Produto Educacional foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e aprovado, na sua forma final, pela comissão avaliadora abaixo indicada

Florianópolis, 24 de agosto de 2022.

Documento assinado digitalmente
 **Roberta Pasqualli**
Data: 26/08/2022 10:44:28-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Roberta Pasqualli (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

**FILOMENA LUCIA
GOSSLER RODRIGUES DA
SILVA:01854502964**

Assinado de forma digital por
FILOMENA LUCIA GOSSLER
RODRIGUES DA SILVA:01854502964
Dados: 2022.08.30 16:23:25 -03'00'

Profa. Dra. Filomena Lucia Gossler da Silva (Membro Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

Documento assinado digitalmente
 **MARIZETE BORTOLANZA SPESSATTO**
Data: 26/08/2022 11:06:28-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dra. Marizete Bortolanza Spessatto (Membro Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

DEDICATÓRIA

“De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje era como seu eu fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe.”

(Guimarães Rosa)

À Maria Conceição, minha esposa “Cuca”, pertence esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram este trabalho acontecer. Seguramente o trabalho perderia o fôlego se a professora Roberta Pasqualli não topasse o desafio dessa orientação. Quero expressar a minha profunda gratidão pela paciência, solicitude e liberdade de escolhas nos caminhos trilhados por mim durante esse processo. Não posso deixar de citar seu inarredável otimismo em relação ao êxito deste trabalho. Os limites desta dissertação são os limites deste agradecido mestrando.

Gratidão também expresso a professora Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva pela participação e, por enriquecer o trabalho, com observações e sugestões instigantes na minha banca de qualificação e aceito o convite para minha banca de defesa.

O mesmo agradecimento e comentário faço aos professores Adriano Larentes Silva e José Montório Sobral pela e sobre a participação na banca de qualificação, não sem lamentar a falta de agenda dos mesmos para composição da banca de defesa.

A professora Mari Spessatto com quem tive o prazer de partir por vários assuntos durante debates, pincelados com as melhores escolhas literárias, ao longo de um semestre, neste mestrado, quando ministrou uma unidade curricular. Muito lisonjeado por, gentilmente, ter aceitado o convite para participar da banca de defesa.

Aos demais professores do ProfEPT IFSC que contribuíram para a minha formação durante as discussões que tivemos oportunidade de celebrar.

Muito grato às colegas Eliete e Patrícia, do mesmo grupo de orientação, a quem recorri incontáveis vezes, certo de encontrar a melhor parceria e perder a dúvida.

Aos vigilantes Lucas e Luana pelas conversas constantes durante as disciplinas eletivas estendidas ao longo deste período.

Aos colegas Carlos, o primeiro a ler o texto que produzi para uma disciplina do mestrado, e ao Vitor sempre em prontidão para o suporte à minha insegurança cibernética durante as apresentações em sala de aula

As colegas de turma e de IFSC Shirley, Yanna, Fran e Dai que sempre dispensaram um tempinho, durante o expediente, para atualizarmos as notícias sobre o mestrado.

Aos demais colegas da terceira turma pelas discussões durante as aulas, almoços e incursões pelo whatsapp mantendo sempre aceso o ânimo para encarar a travessia

Aos meus familiares pelo apoio nestes anos estudos. Aos manos Idalina, Leandro e Tinto e as cunhadas Dete e Lula. Aos sobrinhos Leo, João, Rodrigo e Sara. E a tia Anselma que, talvez, explique este milagre.

À família Coppete do vô Ildo e da vó Dulce minha gratidão por suportarem minha reclusão nestes anos de mestrado. Grato ao meu cunhado Gerson e a esposa Cacá. Ao menino Caetano pela insistência em me deslocar da frente da tela para o movimento com bola.

As incansáveis Lúcia e Laura pelo (fino) trato à dissertação e ao produto, minha gratidão e amizade que estendo ao Tiago, sempre em prontidão para suporte de TI

Aos todos os colegas do IFC que dispensaram tempo para responder ao questionário da pesquisa e para avaliação do produto, meu especial agradecimento. À Denise, Michela, Karin e Gilson sou grato, também, pela colaboração que permitiu que eu alcançasse o maior número de servidores para participação neste projeto.

Aos meus colegas de trabalho do registro acadêmico do DACC pelo apoio durante este período, especialmente, a Ariel que sempre manteve a cordial reserva de erva para o “chima” na repartição.

Aos camaradas sempre “Preocupados com a Universidade” pelos anos de convívio e aprendizado dentro e fora dela.

Ao Vicente e à Ana Mel com meu amor para sempre.

EPÍGRAFE

Lá na minha cidade [na Itália], o ensino médio é quase um campus, bonito até. Sabe qual é a grande crítica que fazem os professores das áreas tecnológicas profissionalizantes? Do curso de música, por exemplo? Coisa mais técnica do que isso não existe, você tem que pegar o violino, ficar oito horas por dia no piano, tocando as teclas, não é uma coisa simples. As críticas que os profissionalizantes fazem é que, aos poucos, o curso está indo em direção ao clássico porque reforça a história da música, a filosofia da música, a crítica estética da música...E esse professor tecnicista acha que o menino não precisa saber história da música, só precisa tocar violino o dia inteiro. Entretanto, os melhores cursos são aqueles que cada vez mais se parecem com o clássico, porque o clássico acerta um caminho. Essa introdução da história, da filosofia, da estética é um aproximar-se do ensino desinteressado. Um grande regente de orquestra sugere: ‘o senhor toca violino, toca piano muito bem, então toque, mas aprofunde a história da música, a filosofia... porque, se não, você vai ser um excelente mecânico de teclas, mas não vai ser um criador, não vai ser um intérprete da música’. Saiu na Itália um ‘Manifesto da Utilidade do Inútil’ (Nuccio Ordine, em italiano) – leia inútil como ‘desinteressado’. A tese é que a curiosidade desinteressada, ‘inútil’, foi a matriz das melhores invenções técnicas, as mais úteis. Porque, se num curso de agronomia, eu te ensino como se produz a laranja, isso é técnica. Você aprendeu aquilo e ponto final. Agora, é diferente se eu ensino como surgiu o campo e a cidade, se ensino a ciência da terra relacionada dialeticamente à ciência da cidade... Ou seja, quando esse manifesto fala em inútil, não é o inútil vagabundo, é o desinteressado. Uma boa escola é aquela em que realmente se ensina uma cultura desinteressada.

Paulo Nosella

RESUMO

Anuncia-se a proposta de analisar a constituição do Currículo Integrado do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – câmpus Videira a partir do histórico de criação do curso e da percepção dos sujeitos participantes da pesquisa, como subsídio para a elaboração de uma “lavoura poética” visando à ressignificação e preservação da história do curso. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e exploratória, do tipo estudo de caso instrumental. Os sujeitos da pesquisa são Docentes, Técnicos Administrativos em Educação e Dirigentes do Curso. Destaca-se que o mencionado câmpus nasceu em 2010, como centenas de outros espalhados pelas mais diversas regiões do país, inserido na conjuntura política e econômica que viabilizou a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desde meados da primeira década do ano 2000. A pesquisa tem especial relevância, pelo fato de tanto o mestrando quanto a orientadora terem participado do processo de implantação do Curso Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - câmpus Videira, fato que motiva o interesse em revisitá-lo, com este estudo, 10 anos após seu surgimento. A concepção de educação aqui abraçada considera o trabalho - em suas múltiplas dimensões - como princípio educativo e categoria central da sociedade, eixo indiscutível dos currículos de formação técnica profissional. Considera-se, também, que a formação politécnica e omnilateral é um fim a ser alcançado na educação profissional e que a técnica é instrumento e não ente substantivo. É no âmbito desta e em outras discussões que se pretendeu ancorar os referenciais teóricos que servem de alicerce no presente estudo. A partir deste tema e contemplando a exigência institucional apresentou-se um produto relacionado ao tema em pauta que pretendeu produzir um objeto de cunho artístico a partir das reflexões e dos relatos obtidos durante a coleta, geração e análise de dados, transmitindo as impressões e vivências dos participantes da pesquisa, sujeitos envolvidos e determinantes na construção do referido câmpus e do curso focado neste estudo.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica. Trabalho.

ABSTRACT

It is announced the proposal to analyze the constitution of the Integrated Curriculum of the Technical Course in Agriculture Integrated to High School at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina - Campus Videira from the history of the creation of the course and the perception of the subjects participating in the research , as a subsidy for the elaboration of a “poetic farming” aiming at the re-signification and preservation of the course's history. This is an applied research, with a qualitative and exploratory approach, of the instrumental case study type. The research subjects are Teachers, Administrative Technicians in Education and Course Leaders. It is noteworthy that the aforementioned campus was born in 2010, like hundreds of others spread across the most diverse regions of the country, inserted in the political and economic conjuncture that made possible the expansion of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education since the middle of the first decade of the year. 2000. The research has special relevance, due to the fact that both the master's student and the advisor have participated in the process of implantation of the Technical Course in Agriculture at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina - Campus Videira, a fact that motivates the interest in revisiting it. lo, with this study, 10 years after its emergence. The concept of education embraced here considers work - in its multiple dimensions - as an educational principle and a central category of society, the indisputable axis of professional technical training curricula. It is also considered that polytechnic and omnilateral training is an end to be achieved in professional education and that technique is an instrument and not a substantive entity. It is within the scope of this and other discussions that it was intended to anchor the theoretical references that will serve as a foundation for the present study. Based on this theme and considering the institutional requirement, a product related to the theme was presented, which intended to produce an object of an artistic nature from the reflections and reports obtained during the collection, generation and analysis of data, transmitting impressions and experiences. of the research participants, subjects involved and decisive in the construction of the aforementioned campus and of the course focused on this study.

Keywords: Integrated Curriculum. Integrated High School. Professional education.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAIC – Centro Integral de Atendimento à Criança e Ao Adolescente
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CETAIEM – Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CONEA – Conselho Estadual de Ensino Agrícola de Santa Catarina
EAF – Escola Agrotécnica Federal
EPT – Educação Profissional e Tecnológica.
ETF – Escola Técnica Federal
EMI – Ensino Médio Integrado
IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia Catarinense
IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NUPP – Núcleo de Políticas Públicas
PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC – Serviço Nacional do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO I.....	16
1.1 O Pesquisador	16
1.2 A Pesquisa.....	20
1.2.1 O Caminho Metodológico	24
1.2.1.1 A natureza da pesquisa	24
1.2.1.2 Lócus, sujeitos da pesquisa e instrumento de coleta de dados.....	28
1.2.1.3 Sobre o Produto Educacional	29
1.3 Organização da Dissertação de Mestrado	30
2 CAPÍTULO II	31
2.1 Trabalho como princípio educativo.....	31
2.2 O Ensino Médio Integrado	51
2.3 Educação no Campo e o desabrochar de um câmpus	81
3 CAPÍTULO III.....	97
3.1 “Meninos eu Vi”: Assim nasceu o IFC Campus Videira.....	97
3.2. A expressão dos sujeitos que constituíram o ensino integrado até o tempo presente	102
4 CAPÍTULO IV.....	137
4.1 A Lavoura Poética	137

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
6 REFERÊNCIAS.....	146
7 APÊNDICE A.....	153
8 APÊNDICE B.....	158
9 APÊNDICE C.....	161

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 O Pesquisador

“Vida, minha vida, olha o que eu que fiz...”

(Chico Buarque)

Nasci em agosto de 1965, num ponto quase equidistante entre o Atlântico e a serra do Rio do Rastro onde, atualmente, vivem cerca de 17000 pessoas. Apesar do nome que deram a minha aldeia, estou certo de que quem a batizou jamais imaginaria que no Morro da Fumaça, situado no interior de Santa Catarina, centenas de chaminés de cerâmicas expelindo “feia fumaça que apaga as estrelas”¹ seriam instaladas décadas depois. No final do século XIX e início do século passado, a região fora ocupada por uma leva de imigrantes italianos, entre outros europeus, vindos com a esperança de encontrar na América um *un bel mazzolino di fiori*. E, hoje, muitos descendentes destas famílias hoje partem de Morro da Fumaça para “correr mundo correr perigo”ⁱ, tentando a sorte tanto na Europa, quanto em solo norte-americano. Como toda família com este traço étnico, a minha era ligada à religiosidade católica – emblematicamente, o terreno de nossa casa confundia-se com o da igreja matriz. Quando criança, eventos lúdicos e assombrosos ligavam-nos ao catolicismo, através deste cordão espacial e espiritual. E não era só o medo do ‘fogo do inferno’ que nos assombrava na saudosa infância: quando alguém do ‘timinho’ de futebol atingia a vidraça da igreja com um chute desorientado, era um ‘Deus nos acuda’. Ainda hoje me pergunto quem era o intimorato que, resistindo ao impulso de fugir, resgatava a bola em meio aos estilhaços de vidro – nunca retardei minha fuga para testemunhar a façanha.

¹Trecho da música “Sampa” de Caetano Veloso.

Guiado pela proximidade espacial e cultural com a igreja, ingressei em um grupo de jovens no final dos anos de 1970. No início da década de 1980, a igreja católica foi sacudida pelo movimento da teologia da libertação, mudando a orientação dos movimentos sob seu manto e causando uma guinada no perfil das pastorais. A pastoral da juventude assumiu papel preponderante no despertar do senso crítico entre os jovens da região, sendo que jovens sacerdotes encabeçaram a renovação dos termos litúrgicos, contribuindo imensamente para delinear este quadro social.

Como todo menino que viveu onde o ‘progresso’ tardou a chegar, convivi com amplos espaços de atividades ao ar livre. Com a vida que levávamos, o que mais nos atraía na escola estava fora das salas de aula: o pátio, cujas dimensões eram condizentes com nosso cotidiano e as aulas de Educação Física. Assim foi por anos a fio e cursei até o 8º ano sem nunca ser reprovado. Mas o encanto despontado em meu primeiro dia de aula esmoreceu com o passar do tempo: jamais esquecerei a primeira atividade escolar, a quantidade de vezes em que interrompi a brincadeira com os amigos para abrir/reabrir meu caderno, cuja primeira página era toda ocupada com um desenho cujo o traço, a despeito de não possuir nenhum mérito estético, é recorrente na ‘bienal’ das minhas melhores memórias.

Também mantenho na memória os momentos de humilhação a que fui submetido, como quando, logo no primeiro ano de estudos, fui castigado por ter ido sanar uma dúvida com a professora com o nariz escorrendo: ao fim da aula, fui posto atrás da fila das meninas, que seguiam os meninos, também enfileirados. Minha sala ficava no final do corredor de uma das alas do colégio, então fui exibido nesta situação vexatória para toda a comunidade escolar.

Anos depois, tive de assinar o ‘livro negro’ do colégio mas, moleque crescido, não me senti constrangido – talvez a compreensão de ser injustiçado fosse consoladora, pois fui punido sem qualquer resquício do ‘exercício do contraditório’, expressão corrente hoje em dia – o fato ilustra como a escola reproduzia, em escala, o regime ditatorial que vigorava no país.

Quando ingressei no então ‘segundo grau’, estava em vigência a Lei nº 5692/71 que visava à profissionalização. Iniciei o curso de Auxiliar de Escritório, que quando concluí, em 1988, havia se tornado Técnico em Contabilidade. Não desenvolvi qualquer dote contábil pois, como aponta Ramos (2017, p. 31), tal educação “integrava, formalmente, em um mesmo currículo, ambos os tipos de formação, mas sua determinação economicista [...] não convergia com a concepção de educação politécnica e de formação omnilateral”. Tal concepção desastrosa aliava-se às condições

precárias da escola pública, condizentes com a postura de contínuos governos das oligarquias catarinenses diante da Educação Básica. Motivados pelas discussões resultantes da consciência adquirida na militância do movimento da Pastoral da Juventude, decidimos fazer um movimento paredista, feito até então inédito no interior da única unidade de Ensino Médio da cidade, o Colégio Princesa Isabel.

Reivindicávamos melhores condições na infraestrutura da escola, uma vez que sequer havia um escritório modelo que atendesse a formação sugerida pelo currículo do curso. Entre as idas e vindas ao colégio, o “carteiro chegou e o meu nome gritou com uma carta na mão...”² o carteiro, neste relato, fui eu, aprovado em 1986 em concurso da Empresa de Correios e Telégrafos. Escrever cartas e ouvir música eram atividades de lazer às quais eu destinava boa parte da minha poupança de tempo, algo absolutamente condizente com a inserção à expedição das correspondências que se acumulavam naqueles tempos analógicos. Meu tempo de correios durou pouco e foi o que considero, entre tantas, uma das maiores faltas que cometi contra o meu Currículo *Vitae* – senão um erro, uma decisão precipitada, pois abdiquei do cargo que havia conquistado em concurso para vir para Florianópolis – SC. A decisão justifica-se pelo fato do esgotamento da minha reserva íntima de felicidade, com o abrandamento dos encantos da vida no interior.

Em 1990 ingressei na Universidade, mesmo ano em que o Brasil elegia como presidente Fernando Collor de Mello, que viria a ser impedido dois anos após a posse. Com um ano de Ciências Sociais resolvi trancar a matrícula e voltar para a tranquilidade de casa. Neste mesmo ano fiz concurso para o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), permanecendo, durante seis meses, como coordenador da coleta de dados. Aquele censo, excepcionalmente, foi realizado 11 anos depois do anterior, em 1991. Retornei à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1992. Neste ano, participei da eleição vitoriosa do Centro Acadêmico Livre de Ciências Sociais, quando organizamos a 2ª Semana de Ciências Sociais, depois de muito tempo que havia sido realizada a primeira.

No Centro Acadêmico, entre outras atividades, era responsável pela coordenação de uma atividade cultural que nomeamos ‘Cinema Falado’. Exibimos filmes e/ou documentários seguidos de debates coordenados por professores convidados.

²Trecho da música “Mensagem” de Isaura Garcia e Nelson Gonçalves.

Neste período fui selecionado para uma bolsa de iniciação científica no curso de Administração, com o Prof. Erni José Seibel que, estimulado pelo momento político da ‘era Collor’, pesquisava ética na política. Com a remoção do professor Seibel para o Curso de Ciências Sociais, participei da fundação do Núcleo de Políticas Públicas (NUPP) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da UFSC. Em 1999, me graduei em Licenciatura nas Ciências Sociais e, tempos depois, regressei para fazer o bacharelado, já que cursara todas as disciplinas e me faltava apenas a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Neste período, estavam em curso as discussões acerca da regulação das mídias no Brasil e a sociedade, principalmente no campo da cultura, discutia o projeto da Agência Nacional do Cinema e Audiovisual (ANCINAV), tema que escolhi para o TCC. O projeto viria a ser sepultado pela campanha feroz dos grandes meios de comunicação como a Rede Globo.

A despeito de minha formação acadêmica, nunca entrei numa sala de aula para lecionar, nem trabalhei diretamente com algo relacionado à minha instrução. Entendia que, para ser professor, necessitava de um entendimento maior sobre o mundo, que eu julgava não ter. Como assevera Severino (2002, p. 26), “isto não quer dizer que o professor sabe tudo: mas que deve saber, pelo menos, conduzir os estudantes a descobrirem as vias de aprendizagem”. Então fui trabalhar em livrarias. Meu último emprego na área, antes de ingressar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), foi na Livros e Livros, conceituada livraria que certamente possui o maior acervo na área de ciências humanas, em Florianópolis – SC.

Ter uma diversidade de livros para ler e, ainda, ser pago para isto parecia ser o emprego perfeito, entretanto vender a força de trabalho no comércio não gerava renda condizente com as necessidades materiais, ainda menos de alguém com compromissos de dois casamentos. Assim, voltei a estudar para concursos. Com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao Governo Federal e a consequente expansão da RFEPCT, através da aprovação em concurso público fui parar em Videira, situada no meio oeste catarinense, onde um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) com quase tudo por fazer – em se tratando de estrutura física e pedagógica – foi implantado. Como minha família morava em Florianópolis, minha passagem por Videira durou pouco e, três meses depois de ter assumido neste câmpus, fui removido para a Reitoria do IFC, em Blumenau, onde fiquei à disposição da Coordenação do futuro câmpus Blumenau.

Havia muito a fazer, pois sequer tinha sido definido o local onde este seria assentado. Mas, vencidas as etapas, terminou por ser implantado e eu fui o primeiro servidor da unidade, permanecendo até 2013. De olho em uma redistribuição para Florianópolis, cheguei a Camboriú, onde não havia servidores no registro acadêmico, além da coordenadora e duas estagiárias. Por lá permaneci durante quase 5 anos, sendo possível ir e voltar diariamente, de modo que pude suportar as tentativas malogradas de redistribuição, até que surgiu a vaga no câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) - Florianópolis, onde estou lotado desde julho de 2018.

Em se tratando do meu ingresso no Mestrado, não posso deixar de admitir que a conveniência de dar robustez ao contracheque foi um grande impulso a me motivar para a continuação dos estudos. Entretanto, a bibliografia indicada para a primeira prova da qual participei foi bastante sedutora, pois sublinhava a qualidade da proposição impelindo-me a fazer este Mestrado, pois a despeito do afastamento formal dos estudos acadêmicos, nunca estive distante da curiosidade intelectual, nem deixei de buscar conhecimento através da literatura, como comprova minha assídua frequência às bibliotecas tanto do IFC como do IFSC; evidentemente sem o rigor exigido no estudo sistematizado e com o objetivo central de desfrutar do prazer da leitura.

1.2 A Pesquisa

A dissertação que ora apresentamos possui vínculo com o curso de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica (ProfEPT) que, por sua vez, se insere na área de ensino da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal do Ensino Superior (CAPES), vinculada a linha de pesquisa “Organização e Memória do Espaços Pedagógicos em Educação Profissional”.

Nossa pesquisa buscou investigar, através de documentos e depoimentos dos servidores docentes e técnicos administrativos que atuam direta ou indiretamente no curso técnico integrado em Agropecuária do IFC Videira, como se deu o processo de integração e se, de fato, ele ocorreu na prática. A escolha do Curso Técnico em Agropecuária deve-se à sua condição na época da inauguração do Campus quando a infraestrutura para o funcionamento de um curso e o que exige para este propósito eram muito incipientes.

O momento em que a RFEPCT acabara de completar 100 anos de instauração no Brasil coincide com meu ingresso, por meio de concurso público, em umas das suas unidades, o IFC câmpus Videira. Criado com a expansão da RFEPCT ele, agora, se constitui como lócus de estudos desta pesquisa. Nestes onze anos de vinculação à RFEPCT passei pelo câmpus do IFC de Videira, Blumenau e Camboriú. Atualmente, estou lotado no IFSC câmpus Florianópolis.

Embora naquela época meu trabalho não formasse vínculo estreito com a área pedagógica, procurei me conectar com os temas relativos ao ensino e à pesquisa. Quero destacar que, como tantos outros servidores pioneiros, acompanhei a implantação dos câmpus e acabei envolvido nas diferentes questões e discussões que vieram a fundamentar a construção das competências exigidas para a constituição de um espaço destinado a receber pessoas em busca de formação, através da apropriação dos saberes e qualificações.

Não há como falar da ampliação das unidades de ensino técnico no Brasil sem considerar as lutas que foram travadas, principalmente, a partir dos anos 80 do século passado. Estas discussões em torno do tema da democratização do país ocorreram em diversos setores organizados, sendo que a necessidade de uma educação pública e de qualidade surgiu em meio a tantas considerações e, como resultado, o entendimento de ser indispensável os investimentos do Estado em políticas de interesse público na educação no período pós ditadura militar.

Segundo Silva (2014):

A mobilização então ocorrida fez com que a década fosse especialmente frutífera no que diz respeito a conquistas em termos de política educacional em alguns estados e municípios brasileiros e também quanto à produção acadêmico-científica brasileira. É nesse período de luta pela redemocratização do país que o debate educacional se fortalece por meio de produções teóricas [...] e de mobilizações de caráter nacional, como a Conferência Brasileira de Educação que traziam no seu escopo de discussão a oferta de educação básica como direito social público e universal. (SILVA, 2014, p. 49).

Ramos (2017) destaca que, com o fim do período militar, a sociedade brasileira e sua organização civil passam a discutir um novo formato para a educação, objetivando construir um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³ Apesar da intensa discussão entre os trabalhadores em educação, a LDB não contemplou esta distinção que acabou sendo implementada pelo Decreto nº 2.208/1997, que substituiu e separou a formação profissional do Ensino Médio. Tal decreto acabaria sendo revogado pelo Decreto nº 5.154/2004.

³Neste período a Lei no 5692/1971 é revogada pela Lei no 7.044/82.

Ramos (2017) entende que este momento demarca a discussão da concepção de educação politécnica recuperada dos anos 1980. Surgiu em um período correspondente às transformações operadas no mundo do trabalho, como contraponto e pela luta contra hegemônica das organizações da classe trabalhadora.

Embora prevista no Decreto nº 5.154/2004, a possibilidade de integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional começa a se consolidar, tanto como política pública quanto a partir das experiências construídas na realidade das escolas, no ano de 2007.

Pelissari (2017) lembra que:

O referido decreto representou importante avanço em relação às formas aligeiradas e mercadológicas segundo as quais a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) vinha sendo organizada no Brasil, principalmente como resultado da impossibilidade, prevista em lei, de articular de maneira integrada os conteúdos propedêuticos do Ensino Médio e a formação técnico-profissional. (PELISSARI, 2017, n.p.).

O decreto demandou antes, durante e depois de sua publicação, muita disputa em torno de sua feição. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), descrevendo tais disputas, observam que, entre setembro de 2003 e abril 2004, foram elaboradas nada menos que sete versões da minuta no decreto em questão. Não surpreende, pois, que o referido processo expresse o embate entre várias concepções, tentando definir os rumos da educação de um país cujo governo chegou ao poder através de um amplo leque de alianças, o que incrementa tanto mais esta turbulência.

Sobre isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 26) destacam que “por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos precisam ser compreendidos nas disputas internas da sociedade, nos estados, nas escolas.”.

Silva et al., (2016), lembram que se a receptividade ao currículo integrado não encontrou tanto entusiasmo em outras entidades, isso não ocorreu com os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) transmutados, em 2008, para Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológicas (IFs), onde encontrou uma adesão significativa. Para os autores, foi e tem sido nesses locais que diferentes grupos de educadores e educadoras, em labor cotidiano, vem colocando em prática o currículo integrado, apesar de inúmeros desafios enfrentados.

Nesta direção, o **tema** desta pesquisa discute “As trajetórias do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (CTAIEM)⁴ no IFC - Câmpus Videira” e o problema que esta pesquisa abrange é “Como se constituiu, ao longo dos 10 anos de existência, o Currículo Integrado do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFC - Câmpus Videira?”

Justifica-se a escolha desta temática destacando que o impulso de pesquisar o currículo integrado não brotou de apenas um embrião. Na aula inaugural deste Mestrado, um dos representantes da Reitoria do IFSC destacou o currículo como uma temática relevante para constituir objeto de uma pesquisa em nível desta pós-graduação. Igualmente, em um vídeo disponibilizado nos conteúdos do componente curricular de Metodologia da Pesquisa, a professora Lucília Machado endossou a importância de explorar este tema. Esta escolha também foi acometida pela minha trajetória na RFEPCT, que teve como seu ponto de partida o IFC, câmpus Videira. Esta cidade foi uma das selecionadas para receber uma das unidades da expansão da RFEPCT que se deu, a partir do ano de 2002, com a chegada ao Governo Federal da ampla coalizão partidária, capitaneada pelo Partido dos Trabalhadores.

Assim, como a maioria dos servidores empossados naquele câmpus, fui um dos que assistiu à sua instalação. Apesar do pouco tempo que permaneci na unidade, teci laços de amizade com muitos colegas que por lá permaneceram. Durante minha permanência naquela unidade, foi minha coetânea a Professora Roberta Pasqualli que, ao receber meu convite para orientação, propôs este ‘retorno’ à Videira, levando na ‘bagagem’ a aspiração de fazer um estudo analisando as diversas etapas de construção do currículo integrado naquela unidade.

Agrego à justificativa da escolha do tema meu contínuo contato, durante estes tantos anos, com os estudantes de cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, por conta de minha função na secretaria de registro escolar. Estive atento às mais diversas manifestações da importância desta formação escolar nesta etapa de suas vidas – fui espectador de suas alegrias, angústias e do peso que recaía sobre muitos deles em estudar para atender à projeção social de se ‘doutorar’ na vida e evitar o banimento social e, evidente, para muitos outros, a angústia de obter salvaguarda, de garantir a sobrevivência, numa sociedade que acentua a restrição do acesso ao trabalho que não se

⁴A escolha pelo Curso Técnico em agropecuária se deu por se tratar de um curso que em seu início contava com infraestrutura deficiente para desempenho das disciplinas do ramo profissionalizante o que torna ainda mais interessante pesquisar como se desenrolou as discussões sobre o processo de integração levando também em conta esta questão relevante para a consolidação do curso.

dissipa com a certificação acadêmica. Pois, como atesta Kuenzer (2007, p. 40), “Trabalho que [...] cada vez se apresenta como espaço para poucos, em face das características do modelo de desenvolvimento em curso, marcado por ganhos crescentes do grande capital internacional.”

O **objetivo geral** desta pesquisa foi analisar a constituição do currículo integrado do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio no IFC – Câmpus Videira, a partir do histórico de criação do curso e da percepção dos sujeitos participantes da pesquisa, como subsídio para a elaboração de um produto educacional que denominamos “Lavoura Poética” que é classificado pela CAPES como “Produção Artística”.

Para fins de organização desta pesquisa, o objetivo geral desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**: (a) enunciar os referenciais que subsidiam as discussões acerca do currículo integrado; (b) apresentar o histórico de criação do IFC – Câmpus Videira e os documentos norteadores do CTAIEM; (c) identificar as percepções dos Docentes e Técnicos Administrativos em Educação acerca da constituição do Currículo Integrado do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFC – Câmpus Videira e, (f) foi confeccionado um produto classificado pela CAPES como Produção Artística.

1.2.1 O Caminho Metodológico

1.2.1.1 A natureza da pesquisa

No que diz respeito à metodologia, o presente estudo realizou uma pesquisa de natureza aplicada. Assenta-se como pesquisa exploratória e descritiva, seguindo abordagem qualitativa e dialética, acompanhada por tratamento quantitativo, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Quanto aos seus procedimentos é bibliográfica, documental e de pesquisa de campo. O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil.

Severino (2007) adverte que ao usar técnicas de pesquisa, por mais sofisticadas que sejam, jamais se pode prescindir de um método para orientá-las. “Ele segue um cuidadoso plano de utilização, ou seja, cumpre um roteiro preciso, ele se dá em função de um método.” (SEVERINO, 2007, p. 100). No entanto, para abonar a eficácia deste procedimento, deve-se ter como referência um fundamento epistemológico que alicerce e justifique a aplicação da metodologia.

Segundo o autor, não se faz ciência sem a teoria vislumbrar dados empíricos: o lógico estabelecendo um liame com o real e, por fim, o ideal estreitando-se como real. Como os fatos não se explicam por si só, mister se faz um tratamento que avance além de seu significado aparente.

Para Prodanov e Freitas (2013), o conhecimento científico distingue-se de outros conhecimentos por meio da fundamentação e metodologias que são necessárias para seu empreendimento. As informações surgidas através dele devem ser classificadas e sujeitas à verificação, pois elas oferecem explicações razoáveis a respeito do objeto ou evento que esteja sob sua observação. Para os autores citados, “ao analisar um fato, o conhecimento científico apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir e explicar suas relações com outros fatos, conhecendo a realidade além de suas aparências.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 22).

Segundo Gil, citado por Prodanov e Freitas (2013), um conhecimento só é considerado como científico quando é identificado através das operações mentais e técnicas que vão ao encontro de sua verificação. Assim sendo, é preciso que seja definido um método que nos leve a este conhecimento. O método, então, é definido pelo caminho que aponta para um determinado objetivo. “Método Científico é o conjunto de processos e operações mentais, é a linha de raciocínio adotado no processo de pesquisa.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 24).

Sendo assim, considerando a natureza da pesquisa aplicada, seguindo a conceituação proposta por Prodanov e Freitas (2013), relaciona-se ao objetivo de desenvolver e aplicar um produto educacional, a partir das relações estabelecidas entre o embasamento teórico e metodológico, a coleta e análise dos dados. Neste sentido, além de produzir conhecimento a respeito da temática em questão, a pesquisa apresentou um objetivo prático de aplicação desse conhecimento, gerando um produto educacional que será de acesso público.

Optou-se pelo método qualitativo para guiar a condução das etapas que necessitavam serem cumpridas. Segundo Campos (2004), a caracterização da pesquisa qualitativa é multimetodológica, uma vez que envolve mais de uma abordagem, podendo ser interpretativa e naturalística, concomitantemente. Para o autor, o pesquisador, na tentativa de interpretar os fenômenos, procura dar sentido a estes a partir dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Segundo Godoy (1995) *apud* Souza-Vailant (2016), a pesquisa qualitativa é uma variedade de pesquisa que ocorre no ambiente natural em fonte direta de dados, caracterizando o pesquisador como instrumento fundamental. Minayo (2009) afirma que o objeto das ciências sociais é qualitativo em sua essência. Que a realidade social ultrapassa qualquer teoria, pensamento ou

elaboração de discurso que possamos fazer sobre ela. Na pesquisa qualitativa, o nível de realidade tratada não é passível de quantificação e nem deveria ser pois, segundo a autora:

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

Em se tratando da pesquisa qualitativa, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que ela leva em consideração que, entre o sujeito e o mundo real, existe uma relação em constante dinamismo. Isso justifica a prescindibilidade dos métodos e técnicas estatísticos, neste caso. Os dados são provenientes do próprio ambiente a ser pesquisado e o pesquisador assume relevância e passa a ser instrumento para coleta de dados; “os processos e seus significados são os focos principais de abordagem.” (MINAYO, 2009, p. 70).

Severino (2007) afirma que uma pesquisa em relação aos objetivos que busca alcançar pode ser exploratória, descritiva ou explicativa. A pesquisa exploratória resume sua busca ao levantamento de informações sobre o determinado objeto de estudo de modo a delimitar um campo de trabalho através do mapeamento que visa detectar as manifestações desse objeto e buscando estreitar o conhecimento do mesmo.

Para Gil (2010) a pesquisa exploratória, em se tratando de seus objetivos, tende a criar maior familiaridade com o problema. É caracterizada pelo levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que possuem experiência que corresponde ao tema pesquisado. Estudo de caso e pesquisa bibliográfica são destaques entre as manifestações deste tipo de pesquisa.

Em relação à pesquisa descritiva, Gil (2010) afirma que a descrição de características de determinada população ou fenômenos são objetivos perseguidos por esta modalidade de pesquisa. Um dos traços revelados por esta pesquisa é o uso de técnicas comuns na coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Um dos exemplos, neste caso, é a pesquisa sobre eleições.

Objetivando dar conta de seus procedimentos, nossa pesquisa foi composta por estudo bibliográfico, que trata tanto de autores que possuem uma produção teórica cuja abordagem está relacionada a temática estudada, bem como autores que se debruçaram sobre o estudo do mesmo objeto de pesquisa que estamos tratando. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada partindo de registro disponíveis de pesquisas concluídas; estes obtidos através do acesso

a documentos publicados como livros, artigos, dissertações, etc “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fonte dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes no texto.” (SEVERINO, 2007, p.122). Para Gil (2010) em qualquer pesquisa acadêmica exige em alguma etapa que se recorra ao trabalho de pesquisa bibliográfica, diz o autor que isso é tão verdadeiro que na maioria dos trabalhos acadêmicos que envolvem dissertações ou teses há um capítulo referente à revisão bibliográfica, elaborado com o fim de fundamentar teoricamente o trabalho e para a identificação do estágio de conhecimento do tema. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2010, p. 30).

Já a pesquisa documental foi realizada para analisar os documentos legais para a viabilização do curso e, outrossim, documentos históricos que relatam a trajetória do curso naquele câmpus conforme recomenda Gil (2010, p. 121), “a consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo de caso.” Além disso, obteve-se depoimentos dos servidores que atuam e atuaram naquela unidade. Rudio (2016) complementa a constatação de Gil (2010) ao afirmar que “No estudo que vamos fazer, não interessa somente saber que o tema de pesquisa indica um assunto [...] mas o importante é a elaboração que se realiza, para que ele se torne ‘concreto’ determinado, preciso de forma bem caracterizada e com limites bem definidos.” (RUDIO, 2016, p. 89).

Concordamos com o autor que a pesquisa científica não é realizada apenas espontaneamente ou decorrente da nossa intuição mas, acima de tudo, a importância de unir a nossa capacidade de realização aos procedimentos metodológicos e aos recursos da técnica de pesquisa. Nesse sentido, o conceito de método tem grande importância já que “o caminho a ser percorrido, demarcado do começo ao fim, por fases ou etapas. E como a pesquisa tem por objetivo um problema a ser resolvido, o método serve de guia para o estudo sistemático do enunciado, compreensão e busca de solução do referido problema” (RUDIO, 2016, p. 17).

Quanto ao procedimento de estudo de caso, Gil (2010) observa que este se caracteriza como um estudo com nível de profundidade, uma vez que recorta o objeto até o máximo de singularidade para, desta maneira, permitir que se faça um exame detalhado e com uma amplitude que não encontra similaridade em outro contexto de pesquisa.

Atualmente, o estudo de caso é apontado como estudo adequado para investigação de um fenômeno dentro de seu contexto real, quando não são perceptíveis as fronteiras entre o fenômeno e seu contexto. Resulta em que se aponta, por muitos, a viabilidade do estudo de caso como um procedimento adequado para realização desta tarefa com resultados incontestáveis.

Gil (2010) levanta algumas questões que, por muito tempo, foram objeto de questionamento acerca da efetivação do estudo de caso. Selecionei duas que, a meu ver, merecem destaque: a dificuldade de generalização e o tempo prolongado necessário para a pesquisa. No primeiro caso, o autor lembra que, de fato, nos primeiros estudos de caso a crítica procedia; entretanto, com o passar do tempo e a evolução obtida, a partir da “experiência acumulada nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação com outros estudos.” (GIL, 2010, p. 38).

Quanto à questão da dificuldade de generalização, o autor responde que, de fato, a análise, quando estreitada, pode afetar a generalização, todavia o autor citado por Prodanov e Freitas (2013) afirma que [...] os propósitos de estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou identificar possíveis fatores que o influenciam ou são influenciados por ele. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 72).

Em relação ao uso do estudo de caso instrumental adotado por Stake (1999) e citado por Meirinhos e Osório (2010), além do interesse do caso em si, estão na mira do pesquisador o conhecimento e a compreensão de uma problemática mais ampla, através da compreensão do caso particular. “O caso é o veículo para compreender ou iluminar um problema ou as condições que afetam não apenas o caso estudado [...] o caso funciona como instrumento ou suporte para facilitar a compreensão de algo que vai para além do caso em si. (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 58).

1.2.1.2 Lócus, sujeitos da pesquisa e instrumento de coleta de dados

O lócus de pesquisa compreendeu o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), câmpus Videira, descrito no capítulo III. A autorização para a realização da pesquisa encontra-se no Apêndice A.

Foram sujeitos da pesquisa 13 docentes que ministraram aulas entre 2010 e 2020 do curso e 16 Técnicos Administrativos em Educação que trabalharam, no mesmo período, em atividades

relacionadas ao curso. A escolha por esse público justifica-se por sua representatividade diante do objetivo proposto neste estudo.

A coleta de dados foi realizada por meio de formulário do *Google* (APÊNDICE B) de acordo com a seguinte sequência.

- 1) Elaboração do questionário;
- 2) Pré teste com 02 professores para análise das questões;
- 3) Reformulação do questionário de acordo com as percepções do pré-teste;
- 4) Busca ativa pelos contatos dos sujeitos da pesquisa;
- 5) Aplicação do questionário no período de 29 de julho até 16 de dezembro de 2021.

A análise dos dados foi realizada sob a luz da teoria sobre análise de conteúdo de Bardin (2016). Esta, para Bardin, refere-se a:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise dos dados está contemplada no capítulo III desta dissertação.

1.2.1.3 Sobre o Produto Educacional

Não podemos deixar de mencionar a pré-ocupação que é realizar/ pensar a confecção de um produto para todos aqueles que decidem encarar uma pesquisa de mestrado. Pois não bastasse o empenho devotado à dissertação, temos que colocar nossas energias também neste processo que, embora dialogue com a dissertação, exige muito esforço para apresentação de um trabalho coerente e que possa ter sua aplicabilidade.

A ideia inicial do produto que apresentamos na qualificação do projeto não era a que foi efetivamente executada, embora fosse a mesma na classificação pela CAPES. Optamos, depois de uma reunião de orientação deste mestrado, por utilizar a linguagem dos versos, que seria muito mais efetiva para os objetivos do nosso trabalho e muito mais atraente para o público que a ele é direcionado. Acreditamos no potencial das palavras escritas em verso mesclada com imagens que conversem com o tema em discussão.

1.3 Organização da Dissertação de Mestrado

O texto desta dissertação de Mestrado está organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta o pesquisador e a pesquisa, localizando sua justificativa, seu problema, objetivos e o seu caminho metodológico utilizado.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico a partir de uma cuidadosa revisão bibliográfica. Entre os temas e autores selecionados, destacam-se os seguintes:

- a) Trabalho como princípio Educativo: Antônio Gramsci (2010), Demerval Saviani (2007), entre outros;
- b) Educação Politécnica: Demerval Saviani (2003), Lucília Machado (1991)
- c) Educação Omnilateral: Mario Manacorda (2007), Marise Ramos (2007), entre outros;
- d) Educação Profissional e Tecnológica: Dante H. Moura (2007), Marise Ramos (2017), Carlos Artexes Simões (2010), entre outros;
- e) Ensino Médio Integrado: Gaudêncio Frigotto (2005), Acácia Kuenzer (1997, 2007, 2010), Lucília Machado (2010), Paolo Nosella (2011), entre outros;

O terceiro capítulo apresenta as discussões em torno dos achados na pesquisa empírica por meio de interlocuções com os autores privilegiados nesta pesquisa.

O quarto capítulo apresenta o produto educacional, sua aplicação e avaliação.

Na sequência serão apresentadas as considerações finais, referências bibliográficas, anexos e apêndices.

CAPÍTULO II

No Princípio era o Trabalho

Teu trabalho rende o mais trabalhar o menos viver.
No mais trabalhar tu sangras o sonho, tu cegas o ser;
E rompes o mundo e coses o nada, no menos viver
(Alcides Buss)

Este capítulo traz varias contribuições de autores com quem dialogamos neste período para a fundamentação teórica de nosso trabalho, a começar pela temática do Trabalho Como Princípio Educativo. Num segundo momento a discussão através das obras de diversos teóricos que discutem o Ensino Médio Integrado no Brasil e, por ultimo, as discussões sobre o Ensino Agrícola desde os primeiros anos em que fora implantando no Brasil e em Santa Catarina.

2.1 Trabalho como princípio educativo

Para discutir a temática do trabalho como princípio educativo pretende-se, entre outros autores, estabelecer diálogo com a obra de Antônio Gramsci, uma vez que as observações do autor italiano, a despeito da condição em que foi colocado após a prisão, são significantes e justificam o porquê de, somente a partir dos anos 80 do século passado, ter influência nas discussões sobre a educação brasileira.

Para Nosella (2010), isso se deve ao fato de Gramsci apresentar a escola situada num contexto que leva em conta sua relação com a sociedade, a economia e a política. A filosofia de Gramsci, então, orientou e, orienta, pensar o sentido da escola em contínua relação com a sociedade.

Segundo Manacorda (2007), Gramsci desenvolveu os conceitos de Marx sobre a pedagogia do trabalho. Para aquele, a questão central é a formação cultural e científica do indivíduo. Ambos caminham juntos quando se trata de ressaltar o aspecto da omnilateralidade, uma vez que a divisão social do trabalho promove a unilateralidade. O trabalho em Gramsci carrega, em sua essência, a atividade do ensino já que a educação tem uma relação não apenas com os fenômenos políticos, outrossim, está correlacionada ao que ocorre no mundo do trabalho e da produção.

Desta maneira,

O trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método. (MANACORDA, 2007, p. 144).

Segundo Nosella (2010), Gramsci propugna uma educação que, longe de pensar a formação para erudição não pretende, tampouco, a formação de técnicos que respondam às necessidades imediatas do mercado e, sim, “homens cultos, historicamente determinados que compreendem o mundo do trabalho e seus processos produtivos.” (NOSSELA, 2010, p. 49).

Gramsci (2010) adverte que esta consciência não vem pela natureza propriamente dita, mas há um processo que vai gerá-la a partir da reflexão: primeiro individualmente e, posteriormente, agregada. Desta maneira conseguiu-se avançar neste plano.

O homem é, sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza [...] só o grau a grau, estrato a estrato, a humanidade adquiriu consciência de seu próprio valor e conquistou direito de viver independente dos esquemas e dos direitos das minorias afirmadas num tempo precedente. Esta consciência formou-se não sob o ferrão brutal das necessidades fisiológicas, mas pela reflexão inteligente, primeiro por alguns, depois por toda a classe. (GRAMSCI, 2010, p. 55).

Em relação à escola, Gramsci acredita que não se deve esperar pelo ensino superior para introjetar nos estudantes a busca pela autonomia ou aguardar para que aprendam na prática em seu cotidiano. Ele enfatiza a busca por métodos criativos, que elevem a capacidade cognitiva e de formação de personalidade autônoma a partir de uma escola unitária.

Esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos [...]. Indica que o aprendizado ocorre, sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como deve ocorrer ou deveria ocorrer na universidade. (GRAMSCI 2010, p. 39).

Neste sentido, é importante trazer para este texto as contribuições de Saviani (2007), para quem o trabalho na sua gênese produz humanidade. Nesta direção, Marx e Engels *apud* Saviani (2007 p.154) destacam que:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

A partir deste acontecimento que muda a relação do homem com o trabalho e cria a divisão deste, o processo educativo passa a ser caracterizado pela sua privatização. Ao aceitar viver em condições que não permitem a alguns homens mais encontrar no trabalho meio de satisfazer suas necessidades e, sim, dividir o fruto de seu esforço com outrem, o trabalho muda conceitualmente.

Temos, por conseguinte, uma cisão no modo de educar, pois a educação que primordialmente é constituinte de todos pelo processo natural, agora depende desta relação de propriedade. Nesta direção, segundo Saviani (2007), “é o modo como se organiza o processo de produção, portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção.” (SAVIANI, 2007, p. 9).

Outro período marcante no processo histórico e que muda radicalmente o caráter do trabalho, ocorreu durante a mudança do modo de produção feudal para o sistema de trocas. A revolução industrial e a ascensão da burguesia como classe hegemônica introduziu a máquina e, com ela, a produção de excedentes de tal monta que se configurou a sociedade de mercado e a formação dos grandes centros urbanos.

Milhares de pessoas que antes viviam do trabalho - que dependia apenas do seu esforço – agora dividem com as máquinas estes esforços, não obstante isso não mude sua situação de exploração. Com a maquinaria surge uma escola que antes era dominada pelo saber teológico e, agora, advém da necessidade de criar mão de obra para ser incorporada pela indústria nascente e para preparar homens para organizar esta produção em nível de comando da engrenagem que o sistema político-econômico necessitava, também, no campo intelectual.

Saviani (2003), propõe, então, um ensino politécnico que, além de especializar a pessoa em uma atividade, conjugue os conhecimentos fundamentais para que o estudante possa participar do mundo da cultura reunindo elementos para dar continuidade ao ensino superior.

Saviani indica que a noção de politecnia é derivada da noção de trabalho, o ponto de referência é a noção entendimento do conceito do trabalho em si. A assimilação da realidade do trabalho é de onde brota este conceito. O autor considera que toda a organização da educação tem como fonte a do trabalho. A organização é precedida pelo e se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, ou seja, do entendimento de sua realidade.

O autor segue afirmando que isso se dá porque entendemos que a educação é relativa à humanidade. Então, se a educação tem como papel a formação do homem, falta perguntar o que é este homem, pois o que caracteriza a humanidade do ser é justamente o trabalho. A necessidade de produção incessante de sua existência é que coloca o homem num patamar diferente dos animais, pois enquanto o animal garante sua existência pela própria natureza, se adaptando a ela, o homem faz o movimento inverso passando a constituir-se, enquanto tal, ao adaptar a natureza a si, transformando-a, pela sua intervenção por meio do trabalho. Enquanto para os animais não existe um a priori, a consciência do homem cria objetos na relação com a natureza. Saviani traduz assim este processo:

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo. (SAVIANI, 2003, p. 133).

Com o decorrer do tempo ocorrem mudanças no modo de produção da existência do homem. Por conseguinte, a forma do trabalho deste acompanha estas mudanças e as formas de existência, até a chegada do modo de produção no capitalismo, que se caracteriza pelos meios de produção que estão alienados dos que, de fato, são responsáveis pela produção.

Para Saviani (2003), não há como encarar a realidade da escola sem levar em conta esta condição do ser humano. Com a inversão da importância das cidades em relação ao campo, na crescente urbanização das cidades no período medieval, por exemplo, ficaram subordinadas ao campo: com a industrialização, passou a ocorrer o contrário, com a mecanização crescente da agricultura e a adaptação de técnicas industriais, ganha relevo as relações sociais como formas urbanas e predominando sobre as rurais.

O autor apresenta, como decorrência disso, a codificação da comunicação, não mais a partir de modo espontâneo e natural. A necessidade da formalização destes códigos impõe a alfabetização generalizada, sendo a universalização da escola essencial para acesso aos códigos escritos.

Nas formas de sociedade anteriores, a escola podia ficar restrita àquela pequena parcela da sociedade que precisava desenvolver esse tipo de trabalho. A sociedade capitalista, cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora, na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando a necessidade de que todos possam dominá-los. Decorre daí a proposta de universalização da escola e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares. (SAVIANI, 2003, p. 135).

Dito isso, o autor afirma que se pode considerar que desde o ensino elementar tem o trabalho como guia, como instrumento ao qual incide transformar sobre a natureza. Saviani (2003) adverte que o processo de ação sobre a natureza ocorre sempre como ato solidário e não levado a cabo individualmente. E na sociedade capitalista, na época moderna, o indivíduo é seminado em contraposição ao modo gregário que o constituía inicialmente. Então, a base do currículo elementar é sustentada pela ação do homem em relação à natureza e com os outros homens. Como o homem para sobreviver tem que adaptar a natureza às suas necessidades, logo, há de conhecê-la. É a partir disso que surge o currículo das ciências naturais por onde ele desvenda como a natureza é regulada.

Pari Passu ao relacionamento com a natureza, estabelece relações com outrem e, ao estabelecer regramento para esta convivência, impõe-se necessidade de analisar estas relações, ou seja, como são constituídas as sociedades que acabam fazendo surgir um outro bloco que vem ao encontro desta necessidade, no caso do currículo, a escola elementar denomina ciências sociais que neste bloco foi traduzido, segundo o autor, pelas disciplinas geografia e história.

Sobre isso, Gramsci, citado por Manacorda, afirma:

o ensino é uma luta contra o folclore, em favor de uma concepção realista em que se unem dois elementos: a concepção de lei natural e a da participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, em sua transformação segundo um objetivo que é a vida social dos homens. Ou seja, essa concepção unifica-se no trabalho, que se baseia sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da sociedade dos homens. (MANACORDA, 2007, p. 186).

Estes conhecimentos, por conta de sua obtenção por métodos e processos de sistematização, receberam a denominação de científicos. Na sociedade moderna, a ciência

compreende o conjunto da sociedade, que nas formações sociais anteriores não ocorria. O que diferencia este processo é que na sociedade moderna a “Ciência diz respeito ao conjunto da sociedade, porque ela se converte em potência material incorporada ao trabalho socialmente produtivo.” (SAVIANI, 2003, p. 136).

Saviani (2003) afirma que o trabalho é o princípio que orienta todo este processo. Mesmo quando aparece implicitamente, como no caso do ensino fundamental, é o trabalho determinante em relação ao currículo escolar em função das exigências feitas pela vida societária. Parafraseando o autor, os primeiros passos na aprendizagem, seja a leitura, a escrita as operações matemáticas básicas rudimentares, as noções de ciências naturais e sociais, são fundamentais para compreensão do mundo em que vivemos, inclusive, para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida em sociedade.

Para Saviani (2003), ao passo que há o desenvolvimento no processo escolar, é exigido a explicitação dos mecanismos característicos do processo de trabalho. O autor defende que o ensino médio seja organizado de forma que fique explícito a questão do trabalho, pois, nesta etapa o trabalho aparece além de uma condição, mas como algo constituindo e determinando a forma de sociedade. Determina, outrossim, a forma e, conseqüentemente, o modo de organização da escola, pois se opera como um modo implícito, torna-se necessário, nesta etapa, explicitar seu desenvolvimento e organização na sociedade capitalista. Este momento é oportuno para a questão da politécnica.

A politécnica, esclarece Saviani (2003), aponta para a direção de superar a dicotomia existente entre trabalho manual e intelectual e na relação da instrução entre a educação profissional e a geral. Com a generalização dos conhecimentos exigidos pela sociedade moderna, esta carrega consigo uma contradição: com a privatização dos meios de produção, a parcela social que detém estes meios é que se beneficia da produção dos mesmos, enquanto a maioria que entra com a força de trabalho sai em desvantagem. Como neste modo de produção, com base no capital, a ciência integra o trabalho produtivo, “convertendo-se em potência material” o conhecimento acaba convertido em força produtiva, ou seja, meio de produção. A contradição do capitalismo não deixa incólume a questão do conhecimento. Se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante.” (SAVIANI, 2003, p. 137).

Ocorre que a apropriação de conhecimentos dos trabalhadores acontece de forma absoluta, uma vez que o conhecimento é execução, instrumento e condição para força de trabalho poder operar. Esta questão levou a sociedade capitalista a desenvolver mecanismos que represam esses conhecimentos elaborados e sistematizados, que o trabalhador recebe parceladamente, o que assegura a apropriação dos conhecimentos em poder da classe detentora do capital.

Como exemplo deste processo, Saviani (2003) cita o taylorismo que, segundo o autor, é a expressão mais típica do que foi aqui exposto. O estudo do tempo e movimentos possibilitou avaliar quais eram as tarefas que cabiam a cada trabalhador na produção de determinado bem. Assim sistematizado este conhecimento torna-se propriedade dos que detêm os meios de produção ou dos seus representantes, aqueles trabalhadores intelectuais que representam os proprietários do processo produtivo no sistema capitalista. Eles dominam desde a concepção até compreensão do conjunto. Quando o conhecimento é devolvido aos trabalhadores, estes o recebem de forma parcelada. Assim o trabalhador domina o conhecimento proporcionalmente à parte que lhe cabe executar.

Este quadro compõe a concepção de profissionalização. Fragmentação do trabalho e especialização. A formação dos trabalhadores fica à mercê das exigências do mercado de trabalho, o que implica na formação dos que dominam a concepção dos processos de trabalho e os que o executam. Para alguns, o ensino profissional se destina a concepção e, para muitos, as tarefas de execução.

Segundo Saviani:

A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 138).

Se o homem é constituído no momento em que a natureza sofre a ação e é adaptado por este que a ajusta às suas necessidades de sobrevivência, perseguindo um objetivo com uma intenção antecipadamente elaborada pela mente, demonstra que o exercício encontra-se presente já nos trabalhos manuais e rudimentares mais primitivos. A produção histórica social é responsável por essa separação que segundo o autor, é relativa e não absoluta.

A formalidade deste processo é que forjou a separação entre os dois tipos de trabalho. Quando o trabalho de domínio manual foi sistematizado e passou a ser tarefa de determinado

grupo social, o mesmo ocorreu com o trabalho intelectual que passou a ser tarefa de outro grupo social. A partir disso, surge o que conhecemos por trabalhadores manuais e sua sistematização passa a definir, predominantemente, essas profissões. Saviani (2003), entretanto, ressalta que mesmo assim não exclui a função intelectual.

O próprio fenômeno da aprendizagem evidencia isso: se o trabalhador pode aprender essas funções, exercer essas atividades, é porque aplica a sua inteligência no domínio desse processo. Inversamente, as funções e as profissões ditas intelectuais têm esse nome porque se organizam tendo como eixo de articulação as funções intelectuais. Mas também não se fazem sem o recurso à prática, à ação manual. É por isso que a ciência não se faz sem manipulação da realidade e não se pensa sem a base da ação. O que a ideia de politecnia tenta trazer é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação. (SAVIANI, 2003, p. 139).

Para Saviani (2003), este problema não poderá ser solucionado sem a socialização dos meios de produção que possibilitaria que o resultado do processo produtivo fosse partilhado de forma coletiva. Para ele, as máquinas libertam o homem do jugo da natureza, do esforço do trabalho manual, subtraindo o tempo socialmente necessário, ou seja, o tempo é redimensionado e deveria ficar à disposição para o desfrute da coletividade.

A classe trabalhadora não usufrui deste crescimento na mesma proporção que produz esta riqueza. Para que o conjunto da sociedade possa usufruir concomitantemente do trabalho intelectual e manual é condição sine qua non a superação deste modelo de sociedade. Para o autor, “ideia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais”. (SAVIANI, 2003, p. 139).

Como a politecnia, no significado literal, quer dizer múltiplas técnicas, corre-se o risco, adverte Saviani, de este conceito ser entendido como totalidade de diferentes técnicas fragmentadas e autônomas. Como exemplo prático disso o autor cita a Lei nº 5692/71, quando se dispunha a apresentar o rol de uma variedade de trabalhos com diferentes habilidades ou especialidades. A partir disso, a escola neste nível de ensino teria como tarefa atender as necessidades do mercado, formando profissionais em diferentes especialidades.

Saviani (2003) acrescenta que a politecnia destoa desse entendimento pois,

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

Assim sendo, ao pensar na organização do ensino médio a partir de um enfoque politécnico, a direção a ser seguida não é o da multiplicação das habilidades ad infinitum a fim de abraçar todas as formas de atividades dispostas pela sociedade. Para Saviani (2003), trata-se, por meio de oficinas, de alcançar o processo de trabalho real, já que a politecnia inexiste sem a articulação entre trabalhos manual e o intelectual, permitindo, assim, a assimilação tanto da teoria quanto da prática e dos princípios científicos que fundamentam a organização moderna. Com esta formação, o estudante, além de dispor do conhecimento para aplicação profissional, passará a contar em seu repertório com a compreensão dos princípios científicos que a escola colocou a sua disposição teoricamente, desde os primeiros anos do ensino básico, o que facilitaria sua compreensão da constituição da natureza da sociedade em que vive.

Para Machado (1991) o senso comum conceitua a politecnia a partir da etimologia da palavra poli, várias e tecnia, técnicas inferindo que abordaria várias técnicas. A autora sugere buscar o termo na teoria de educação para ampliar o conceito. Machado (1991) explica que o termo tecnia se constitui no interior da palavra poli no sentido de construção no original em grego. Enquanto poli é, realmente, vários, múltiplos, etc. Portanto, ao utilizar a expressão ensino politécnico adjetivaremos a palavra ensino. Ensino este que objetiva a possibilidade de um ensino amplo que na sua multiplicidade de construções permite a formação multidimensional do homem. “Este é o sentido mais exato da palavra politécnico, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística, etc.” (MACHADO, 1991, p. 55).

Machado (1991) defende que, a partir dessa constatação, o sentido da palavra tecnologia deve ser redimensionado. De muitas vezes identificado como estudo das técnicas, para estudo teórico prático, compreendendo o fenômeno da tecnologia até interligar as ciências naturais, humanas e sociais, superando a visão do senso comum que restringe a tecnologia às ciências da natureza, já que a “tecnologia é resultado da relação envolvendo o produto e da relação do homem

com a natureza, enquanto um ser que se relaciona com os seus instrumentos, com suas ferramentas, com outros seres humanos na relação de trabalho. Então, esse conceito tem múltiplas dimensões.” (MACHADO, 1991, p. 54).

A autora acredita que existem condições objetivas para na realidade social colocar a politecnia em discussão e destaca três necessidades objetivas que justificam, se não a implementação, ao menos, a discussão com vistas para.

A primeira necessidade apresentada pela autora está relacionada à revolução científica e técnica que, devido às contradições que caracterizam o regime social hegemônico na sociedade brasileira, cria obstáculos para que essa revolução seja concluída plenamente. O que significa dizer que a relação entre educação e trabalho é afetada por esta contradição inerente ao sistema produtivo, de modo que esta relação não pode ser discutida sem levar em conta este contexto e caminhos e alternativas quanto ao desenvolvimento da ciência que é estaque das relações sociais de produção.

Não é só uma questão de equipamento maquinário além disso; toda uma relação do homem com o trabalho, onde a técnica entra numa nova etapa de seu desenvolvimento, introduzindo-se inclusive a automatização. Surgem novos métodos, novos ramos de conhecimento [...] criando novos materiais, novas substâncias artificiais, novas formas de energia, enfim, vivências com relação a novas formas de organização e de formação do homem. (MACHADO, 1991, p. 55).

Mudanças estas que acabam afetando a posição do homem e sua conduta no sistema produtivo, em seu trabalho, profissionalmente, alcançando a gestão do sistema produtivo decorrente deste movimento do capital. Ao contrário do que é sugerido, a autora entende que, ao desenvolver as forças produtivas, não se consegue superar o caráter contraditório da sociedade brasileira, que coloca a relação revolução técnica científica a serviço da maximização dos lucros e da obtenção da mais valia, coloca a ciência a serviço de interesses restritos e sem acesso para a maioria da população.

A segunda necessidade apontada por Machado (1991) é respeitante à base técnica material da sociedade. Para a autora, o problema em relação ao desenvolvimento do país passa, necessariamente, com o rompimento do subdesenvolvimento e da nossa dependência tecnológica. Isso coloca questões em relação ao conteúdo de ensino, uma vez que é preciso estar conectado pois são variáveis construídas de acordo com o desenvolvimento da sociedade nos distintos tempos históricos. A autora formula a seguinte questão: Que exigências são colocadas pela época

atual? Para ela, a formação do ensino médio deve considerar o contexto político em relação ao desenvolvimento do país que iniba a atenção à formação mecânica e formal dispensada ao imediatismo do mercado. A formação da juventude deve conter elementos que discutam o rompimento dos elos do subdesenvolvimento e da dependência.

O modelo de desenvolvimento tecnológico dependente, que impõe linhas de expansão e de restrição, precisa ser discutido para entendermos o que deve ser processado no 2º grau. [...] Isto precisa ser discutido, porque não dá para se definir a formação do 2º grau sem pôr a questão da independência tecnológica do País e da possibilidade de produzir uma tecnologia voltada para as necessidades sociais inerentes a nossa realidade. (MACHADO, 1991, p. 56).

A terceira necessidade levantada por Machado (1991) envolve o desenvolvimento do indivíduo pois, se há mudanças no mundo do trabalho resultado do desenvolvimento de novas tecnologias, é preciso adaptar o indivíduo para enfrentá-las e, além disso, solidificar as bases de formação para que o mesmo alcance sua autonomia a fim de um contínuo desenvolvimento pessoal, o que envolve, outrossim, a plenitude no desenvolvimento de sua cidadania e necessidade de intervenção por parte deste sujeito.

Na visão de Machado (1991), são estas necessidades, entre outras, que são fundamentais para consolidar a politécnica. Os movimentos resistentes à consolidação deste processo também são registrados pela autora: a começar pelo regime hegemônico que edifica nossa sociedade que não privilegia a dimensão social do trabalho. E, como a politécnica depende desse pressuposto para vigorar, o caráter privado do trabalho dificulta a incorporação dessa dimensão imperiosa para utilização do referencial politécnico.

Outras variantes que impedem o acesso a um ensino politécnico estão listados a seguir, pois, conforme Machado:

o estágio de desenvolvimento da política de trabalho, os rumos da política escolar estatal e as possibilidades efetivas de um desenvolvimento planejado da escola e do ensino, o estágio da formação científica e o desenvolvimento geral dos alunos e dos professores que não estão formados dentro dessa perspectiva, e a possibilidade efetiva de aplicação dos conhecimentos teóricos nessa dimensão da politécnica, a disponibilidade de recursos materiais, equipamentos, instalações, as condições subjetivas de internalização das necessidades [...] trata-se de um problema relativo a consciência social. (MACHADO, 1991, p. 59).

Para a autora, a politécnica está localizada no espaço de transição entre o velho e o novo. E ela aponta caminhos possíveis para atravessar entre um e o outro estágio. Então, os objetivos do ensino politécnico vão de encontro à visão positivista de ciência, que é herança do século XIX.

Em nível estrutural, a concepção de politécnica não se mantém arquitetada sem discutir a concepção unitária de educação que implique na superação da dicotomia entre o ensino propedêutico e profissional. Tal perspectiva, segundo a autora, evitaria a reprodução na escola da divisão social do trabalho característica de processos produtivos segmentados entre concepção e execução.

A proposta da autora é que tivesse, em quatro anos de ensino médio, a divisão dos ciclos. O primeiro ciclo estaria reservado para a abordagem comum a todos apresentaria a politécnica. O segundo ciclo seria dividido por áreas, a orientação politécnica seria mantida e haveria inclusão por algumas grandes áreas da atividade econômica. Machado dividiu assim estas áreas: (a) o setor de serviço incluiria saúde, administração e formação de professores para as séries iniciais e, (b) na área do setor produtivo, a autora elenca quatro setores representativos da economia brasileira, agropecuária, indústria, construção e comunicação.

Para Machado,

o currículo na perspectiva do ensino politécnico requer um currículo que pressupõe a articulação de conteúdos sob novos contornos que, envolvem, basicamente, três dimensões: a primeira, os objetos do trabalho humano; a segunda, os instrumentos, as máquinas e os mecanismos; a terceira, as relações social e do trabalho (MACHADO, 1991, p. 60).

Ao propor a redefinição de cultura geral a partir da ideia de que as partes não escondem o todo, contrapondo-se à visão predominante que trata a realidade como ente abstrato, os fundamentos científicos limiares das técnicas são compreendidos, considerando o seu desenvolvimento histórico permitido por uma visão histórica. O desenvolvimento tecnológico é discutido confrontado as necessidades de nossa sociedade, e os processos que envolvem o trabalho são discutidos visando criar alternativas para sua reorganização, como os princípios da gestão participativa, por exemplo. Busca-se, no entendimento da autora, a articulação entre as várias disciplinas complementando-as em relação ao seu conteúdo, a introdução de hábitos e habilidades, bem como discutir os métodos científicos empregados.

A autora entende que não se trata de criar disciplinas e nem de incrementar o quantitativo de conhecimentos, mas politecnizar as disciplinas existentes e redefinir os métodos e abordagens dos conhecimentos, o que implica em uma visão diferenciada de ciência. Metodologicamente, Machado (1991) prevê a unidade do par teoria e prática articulando pensamento e ação e um ensino que contemple a figuração investigativa e científica.

Entende-se por ação não qualquer atividade, mas o trabalho socialmente útil, como uma prática social fundamental que se dá no cotidiano das pessoas. Então, nesse sentido, o ponto de partida é o referencial constante para o diálogo entre os conceitos e as práticas são as diferenças culturais e de trabalho que os alunos vivem ou viveram, conhecem ou conheceram. (MACHADO, 1991, p. 61).

Numa segunda etapa do ensino médio, que a autora denomina politécnico específico, os estudantes estariam envolvidos com atividades mediadas pelos ramos das atividades econômicas de suas escolhas. Trata-se, portanto, de examinar a relação entre o aprendizado discente e o trabalho. O objetivo proposto é a descoberta da utilidade do aprendizado escolar no trabalho. E, como o aprendizado no trabalho pode ser significativo e não se tem observado isso nos domínios da escola, a autora aponta que nas duas etapas, em especial na segunda, o critério fundante para a aproximação das disciplinas deve atender a importância do trabalho, o que torna sem sentido a clássica divisão entre os conhecimentos que demarcam a formação geral e a específica. Para Machado (1991), o que deve manter a constância em ambos os ciclos propostos é a dialética, tanto entre o geral e específico, quanto ao que abrange ao universal e o particular, que é imprescindível para o desenvolvimento articulador entre a teoria e a prática.

Então, para Machado (1991),

Cada fato, cada problema, situações concretas das atividades humanas pertencem a uma estrutura de relações das quais são partes constitutivas de um todo.[...] Então o confronto permanente entre teoria e prática, entre o geral e o específico, entre natureza e sociedade que essa proposta envolve vai se encarregando de mostrar ao aluno que a prática humana é muito complexa [...] e que as ciências sejam naturais, sociais, humanas e do pensamento, são provisórias, não estão consolidadas, estão num processo de mutação e pertencem ao movimento histórico humano e estão relacionadas com a questão das atividades práticas das pessoas, com a vida. (MACHADO, 1991, p. 63).

A autora conclui sublinhando que, antes de uma proposta com condições de ser implementada, a politécnica se manifesta como um princípio de condução, um guia, uma regra que fundamenta uma conduta que acena para a perspectiva diferenciada de escola.

O programa do então candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, anunciava que a orientação da política na área de educação seguiria uma linha que considerava a educação gratuita, unitária e laica no que tangia à esfera pública, além disso, a educação deveria contemplar a formação integral humanista. A proposta tinha como escopo superar a concepção vigente de uma educação fragmentada, buscando uma educação politécnica integral.

Observa-se que a expressão unitária é a mesma utilizada por Gramsci a partir do qual se desenvolveu o conceito de escola integral. Nessa concepção, a instituição deveria ser unitária, e os processos de formação ocorreriam segundo a perspectiva da cultura geral, com a proposta de inserir os jovens na atividade social, humanística e formativa em que se equilibrasse a capacidade de trabalho manual e instrumental com o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (FERRETI, 2009).

A escola unitária de Gramsci, adaptada para os dias de hoje, depõe contra a dualidade da formação geral e profissional preponderante no ensino básico no Brasil. O conceito avança no sentido da superação de uma educação instrumental tão somente para os desígnios da indústria.

Se a ampla coalizão que tornou possível a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores aproximou do governo forças conservadoras, também o fez com forças progressistas, através vários dos representantes da sociedade civil que estiveram alijados das discussões de políticas públicas, a despeito de encaminharem muitos projetos, com propostas de reformas estruturais durante o período do governo anterior. Muitas dessas discussões foram forjadas durante o processo constituinte nos anos 1980.

Essas discussões, principalmente as que contemplam a educação profissional, tiveram como resultado prático a revogação do Decreto nº 2208/1997 substituído pelo Decreto nº 5.154/2004 que, por sua vez, deu origem à Lei nº 11741/2008. A novidade prevista na Lei foi a modalidade integrada de ensino como forma de articulação entre as duas formações para os que concluíssem o ensino fundamental. As modalidades concomitante e subsequente permaneceram como previstas no Decreto nº 2208/97.

Para Ortigara e Ganzeli (2013), é importante assinalar que a possibilidade de integração do ensino médio com o ensino técnico representou um avanço no processo de redução da dualidade entre essas modalidades de educação. No entanto, o Decreto nº 5.154/2004 manteve as possibilidades de segmentação, como a organização dos currículos em módulos com saídas intermediárias, que possibilita a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho, sendo isso uma característica da educação profissional voltada aos interesses da forma capitalista de produção.

As discussões acerca do Decreto nº 2.208/97 se intensificaram, principalmente, no que diz respeito à fragmentação entre as duas modalidades de ensino, pois houve uma notória mobilização de setores que compõem o campo educação profissional, destacando as organizações sindicais e os

pesquisadores associados à área do trabalho e educação neste período de intensa discussão sobre os rumos da educação profissional. (BRASIL/SETEC/MEC, 2007).

É no bojo de toda essa movimentação que é feita a retomada sobre a educação politécnica que condiz com uma educação compreendida como unitária e universal, objetivando superar a dualidade entre as culturas geral e técnica. Isso, no entanto, não implica em dizer que é adesão a uma forma estrita de formação.

A perspectiva aqui visualizada de opção por uma formação profissional em nível superior, por exemplo, aconteceria depois de um período de formação politécnica no ensino básico. O documento base de 2007 aponta que ela viria apenas com a maioria, quando o estudante já houvesse feito uma formação básica de caráter politécnico.

Entretanto, ao enfrentar esta discussão, não se perde de vista as condições objetivas da realidade, uma vez que, no Brasil, esta é impeditiva de consolidação nos termos propostos por esta conceituação, quando é sabido que a maioria dos nossos jovens não têm condições de rejeitar o trabalho em idade escolar, pois destes dependem suas famílias para uma renda mínima capaz de arcar com os custos materiais de sobrevivência.

Diante do exposto, urge que se crie uma alternativa de enfrentamento a esta condição que impõe a realidade concreta, ou seja, o desenho de um ensino médio que possa garantir e que dê conta de aprofundar conhecimentos que explore a capacidade dos indivíduos, garantindo a integralidade deste na perspectiva que:

contemple o aprofundamento de conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL, SETEC/MEC2007, p. 24).

Ao fazer este diagnóstico apontando esta solução como transitória, enfatiza-se que é preciso buscar uma via que sinalize na direção de superar as condições que colocam como supérfluo o ensino para maioria dos jovens brasileiros na faixa etária que corresponde a permanência na escola.

A viabilidade desta solução é vislumbrada no momento em que o Ensino Médio integrado (EMI) à educação profissional é sustentado por uma base unitária de formação geral, que é a

condição para atravessar para uma realidade distinta da que temos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 *apud* idem, 2007).

No consenso mínimo entre os envolvidos nesta discussão é que está assentada a construção que determinou o percurso ao Decreto nº 5.154/04. O documento legal, além de revogar o Decreto nº 2.208/97, manteve os cursos na modalidade concomitante e subsequente contidas neste decreto, ao mesmo tempo que devolveria a possibilidade de integração entre as duas formas de educação aqui em debate, apontando para um projeto que assumisse os princípios de construção de uma educação tecnológica e politécnica.

Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL/SETEC/MEC, 2007, p. 25).

Na realidade não existe uma oferta ampla que alcance a população, uma vez que em sua maioria as escolas privadas dirigem seus esforços para a aprovação de estudantes que prestam vestibular para as universidades públicas, que têm a preferência do público. “Adotando uma concepção de educação equivocada, na qual substitui o todo (educação integral), pela parte (aprovação no vestibular).”(BRASIL/SETEC/MEC, 2007, p. 25). As escolas públicas, onde a regra não é o ensino de qualidade, a despeito de existirem muitas ofertas interessantes para os filhos de trabalhadores que são a maioria dos que a frequentam, que tentam sem sucesso remediar o academicismo tal qual o das escolas privadas, mas lhe faltam condições materiais adequadas.⁵ Assim sendo, não viabilizam ingresso efetivo para acessar ao mundo do trabalho e acabam frustrando as expectativas da maioria em prosseguir os estudos em uma universidade.

A integração só se realizará com políticas públicas educacionais na medida em que cobrir amplamente o país, de modo que as ações neste contexto sejam enraizadas por todo o nosso território, e isso só vai ocorrer na medida em que houver cooperação no âmbito da esfera pública nos mais variados níveis. Destarte, devem ser envolvidos, além do Ministério da Educação

⁵Aqui devemos lembrar a política de cotas que foram essenciais para, se não alterar completamente o número de acessos ao ensino superior, mas é visível sua importância para o acesso de muitos trabalhadores que conseguiram romper as barreiras impeditivas que distanciavam os estudantes com este perfil do ingresso em curso superior.

(MEC), outros ministérios, instituições que compõem a RFEPCT, além dos sistemas estaduais e municipais de educação, entre outros.

O documento base sugere, outrossim, que pode ser fruto dessa articulação entre os sistemas de ensino de todas as esferas da federação a construção de conhecimento no âmbito educacional. Para isso, é necessário estruturar grupos que passem a fomentar a discussão do tema investigando assuntos que estejam relacionados com a formação docente.

No bojo de tal discussão, não se pode negar a importância dos movimentos sociais e o seu papel de catalisar as ações do governo por meio das suas demandas educacionais

[...] é preciso ter claro que os movimentos sociais, ao exercerem pressão sobre o poder público em defesa de suas demandas educacionais, tornam-se sujeitos indispensáveis ao processo de planejamento e formação teórico-epistemológica sobre educação profissional integrada ao ensino médio, por gerarem, também, conhecimento em seus campos de atuação. Enfim, as concepções de currículo, a construção e a atualização de projetos pedagógicos, as condições e o tamanho da oferta dos cursos são aspectos para os quais muito têm a contribuir os movimentos sociais. (BRASIL/SETEC/MEC, p. 32).

Frigotto (2005) também entende que o trabalho engendra, além da satisfação da necessidade primeira, este outro aspecto de um princípio que ele denomina de formativo e educativo. Como seres da natureza, somos tentados a duelar com a própria natureza para salvar nossa existência da fome, das intempéries, etc. Para Frigotto (2005, p. 60), “O trabalho como princípio educativo, então, não é primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica do processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito.”

O autor ressalta que a vinculação do trabalho a um sistema sob hegemonia do capital faz com que o trabalho adquira nova formatação a cada modo de produção inédito e à medida que a expansão do comércio absorve novos mercados. No final do século XX, por exemplo, com o processo de mundialização do capital, quando empresas multinacionais e, depois, transnacionais, alteraram a ordem econômica, muitos países passaram a abrigar estas empresas e em troca oferecem mão de obra barata para a exploração.

Desta maneira,

O rompimento dos controles que limitavam a força e os lucros do capital começou, especialmente, pelo fenômeno da instalação das empresas multinacionais nos países onde havia abundância de mão de obra barata e matérias-primas, fugindo aos controles maiores dos países de origem. Em seguida ampliou-se pelas empresas transnacionais, estas gerindo um capital sem pátria e sem alma. (FRIGOTTO, 2005, p. 68).

A despeito de todo o avanço da ciência que temos presenciado nos últimos anos e que, em muitos aspectos, tem facilitado a vida pelos engenhos que cria, entretanto, por conta do desenho determinado por esta ordem controlada pelo capital, potencializa a acumulação de riqueza e cria uma contradição, quando, “sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado.” (FRIGOTTO, 2005, p.70).

Frigotto (2005) reconhece que o ensino na educação básica pode criar atributos que permitam aos jovens desvendar as relações que impedem que uma nação prospere cultural, social, econômica e politicamente. Por isso, o autor reserva ao ensino médio integrado um papel fundamental nesta tarefa já que este permite alargar as consciências, de maneira que os jovens recebam na sua formação fundamentos que abram a possibilidade para desenvolver-se enquanto seres humanos, que vivem em sociedade, e partilhem esta vivência no trabalho, além dos saberes técnicos.

Como lembrava Gramsci, na década de 20 uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas e a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana. (FRIGOTTO, 2005, p.72).

Gomes (2013) aponta a década de 1940, quando foi realizada a reforma Capanema e foram criados o Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), como o auge da educação profissional no Brasil. Para este autor, o período que se constitui como introdução destas escolas foi fundamental para a constituição de uma pedagogia deste ensino no Brasil. A base metodológica do SESI SENAI e SENAC foi gestada a partir de matriz norte-americana, constituídas com a marca de dois paradigmas que introduziram forte racionalização na produção e organização do trabalho: o Taylorismo e o Fordismo.

Fazendo a distinção entre estes dois métodos e seus processos, Gomes (2013) esclarece que o Taylorismo, criado pelo engenheiro Frederick Winslow. Taylor tenta extrair dos trabalhadores, através da racionalização dos movimentos, a intensificação dos resultados do trabalho. Este método é descrito por Laranjeira (1997) da seguinte maneira: “seu principal objetivo era eliminar os movimentos inúteis através da utilização de instrumentos de trabalho mais adaptados à tarefa.” (LARANJEIRA, 1997, p. 91).

Henry Ford, também nascido nos Estados Unidos, emprestou seu nome ao Fordismo, sistema que criou e introduziu na linha de montagem, aumentando a abrangência do processo industrial. As demandas de produção requerem uma estrutura equipada com máquinas, esteiras e ampliação dos espaços. Se o Taylorismo era mais adequado para as pequenas empresas, o Fordismo tinha aplicação compatível com as empresas de grande porte. Para este sistema, é fundamental evitar o deslocamento do operário, substituindo pelo uso de esteira rolante, reduzindo o tempo morto, ao manter um fluxo acelerado e contínuo de trabalho. (GOMES, 2013).

Convém lembrar que ambos os sistemas tratam de estratégias de gestão que objetivam o aumento da produtividade na organização e na realização do trabalho. Também enfatizam a separação entre concepção e execução de tarefas, além de, para compensar seus trabalhadores pela estafa causada na rotina das atividades, oferecer algumas recompensas salariais. Foram justamente baseados nos moldes da organização científica do trabalho que o SENAI e SENAC, inicialmente, formularam sua proposta pedagógica para a qualificação. (GOMES, 2013, p. 70).

Kuenzer e Grabowski (2016), comparando as competências exigidas no sistema Taylorista/Fordista ao mundo do trabalho no modelo de produção flexível, ressaltam que no primeiro arranjo o desenvolvimento das competências se definiam previamente e com relativa estabilidade. No segundo, entretanto, “a integração positiva se alimenta do consumo flexível de competências diferentes que se articulam ao longo das cadeias produtivas.” (KUENZER; GRABOWSKI, 2016, p. 30).

Segundo os autores, o que mobiliza o contrato entre a força do trabalho e o capital são as necessidades mercantis, de modo que os detentores dos meios de produção buscam assegurar a maior porcentagem possível de margem de lucro.

Entretanto, isso não permite concluir que os arranjos flexíveis facilitam a inserção no mercado de trabalho daqueles que são portadores de formação superior em relação a grande parte da classe de trabalhadores com escolaridade precária. O que se observa, segundo os autores, é que este modelo opera com a combinação de inclusão e exclusão da massa disponível de trabalhadores dotados de variadas qualificações, integrando-se através de diferentes formas de contrato que, “ao combinar diferentes estratégias de extração da mais valia, asseguram a realização da lógica mercantil.” (KUENZER; GRABOWSKI, 2016, p. 30).

A combinação da diversidade de trabalhos presente ao longo da cadeia produtiva demanda diferentes e desproporcionais qualificações dos trabalhadores. A definição dos arranjos não surge

a partir da qualificação de cada qual: a necessidade de emprego da força de trabalho é que se torna definidora deste processo. A necessidade do sistema produtivo estabelece que trabalhadores que incluídos em determinados arranjos, poderão ser dispensados em outros. A qualificação não assegura permanência duradoura – o que pode ser inclusivo num dado momento, a partir de uma dada qualificação, pode ser excludente em outro.

Segundo os autores,

o que determina a inclusão na cadeia, portanto, não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho a partir da tarefa necessária a realização da mercadoria. (KUENZER; GRABOWSKI, 2016, p. 30).

O que acaba tornando-se tão ou mais importante que a qualificação do trabalhador é a sua capacidade de adaptação a um mundo de trabalho em que nada é tão sólido que não possa se desmanchar no ar, parafraseando os autores do “Manifesto Comunista”⁶ que estudaram suficientemente o trabalho em tempos de antanho e, passado tanto tempo, ainda sustenta nosso entendimento acerca da lógica que cria esta situação.

Ao encerrar esta seção, trago para o texto duas cenas que retratam este tema relativo à vida, à luta e ao esforço dos trabalhadores com beleza e criatividade. A primeira ilustra a discussão sobre as condições dos trabalhadores nas indústrias sob a égide da racionalidade Taylorista-Fordista: refiro-me a “Tempos Modernos”, filme clássico do genial Charles Chaplin, em que retrata “maneiras de trabalhar definidas a partir de critérios de produtividade alheios aos ritmos humanos.” (BARATO, 2008, p. 6). E, o segundo, é uma citação do livro “Germinal” de Émile Zola, em que estampa as condições de exploração dos trabalhadores em minas de carvão.⁷ O trecho que transcrevo a seguir finaliza o romance e, embora não saiba de cor, o cenário registrado nesta passagem jamais desistiu da minha memória.

E, sob seus pés, continuavam as batidas cavas, obstinadas, das picaretas. Todos os companheiros estavam lá no fundo; ouvia-os seguindo-o a cada passo. Não era a mulher de Maheu sob aquele canteiro de beterrabas, curvada, com uma respiração que chegava até ele tão rouca, fazendo acompanhamento ao ruído do ventilador? À esquerda, à direita, mais adiante, julgava reconhecer outros, sob os trigais, as cercas vivas, as árvores novas.

⁶A frase original e duradoura é “Tudo que era sólido desmancha no ar” que sintetiza brilhantemente as mudanças ocorridas no mundo produtivo com a ascensão da burguesia ao poder. Fonte: Manifesto Comunista, Marx & Engels, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008, p. 15

⁷Fundador e principal autor do naturalismo literário, Émile Zola levou a descrição realista a extremos de crueza, especialmente na denúncia das condições de trabalho da classe operária do século XIX. Germinal (1885) é universalmente considerada a obra-prima do autor. Foi a partir de Germinal – descrição das condições de vida subumanas numa comunidade de mineiros –, que Zola começou a destacar os elementos de opressão social como responsáveis pela paralisação moral da humanidade. Fonte: <http://lelivros.love/> Acesso em: 07 mai. 2020.

Agora, em pleno céu, o sol brilhava em toda a sua glória, aquecendo a terra que germinava. Do flanco nutriz brotava a vida, os rebentos desabrochavam em folhas verdes, os campos estremeciam com o brotar da relva. Por todos os lados as sementes cresciam, alongavam-se e furavam a planície, em seu caminho para o calor e a luz. Um transbordamento de seiva escorria sussurrante, o ruído dos germes expandia-se num grande beijo. E ainda, cada vez mais distintamente como se estivessem mais próximos da superfície, os companheiros cavavam. Sob os raios chamejantes do astro rei, naquela manhã de juventude, era daquele rumor que o campo estava cheio. Homens brotavam, um exército negro, vingador, que germinava lentamente nos sulcos da terra, crescendo para as colheitas do século futuro, cuja germinação não tardaria em fazer rebentar a terra. (ZOLA, s/d, p. 409).

Desfrutando da narrativa apresentada acima, que expressa fortemente a energia dos homens e mulheres que lutam e lutaram por dias melhores para os que se irmanam pela classe, passamos para o capítulo seguinte quando vamos discutir as concepções do EMI com autores que tem se destacado neste ultimo anos na discussão de conceitos que contribuem para o nosso melhor entendimento do tema que se avizinha.

2.2 O Ensino Médio Integrado

Para Neves e Pronko (2008), a partir da chegada de Getúlio Vargas em 1930 ao governo do Brasil, ocorreu a expansão da educação em nível nacional. O processo iniciado com a instalação deste governo favoreceu a consolidação da emergente burguesia industrial. Os mesmos autores destacam que o desenvolvimento urbano industrial advindo estimulou o surgimento, segundo as autoras, de uma “estrutura educacional dual”, chancelada pelo Estado. Com interesse manifesto de associações empresariais, destinava-se à formação imediata para postos de trabalho com necessidades pouco complexas, cuja abrangência ia, além da indústria, até o comércio. Esta mão de obra era oriunda, sobretudo, da transposição do sistema agrário quando muitos trabalhadores deixavam a atividade agrícola, ‘seduzidos’ pela indústria nascente. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 37).

Entre 1950 e 1960, o Estado ampliou sua oferta de ensino no país. A formação para o trabalho simples, que acompanhou este aumento da taxa de urbanização do país, manteve a diferenciação entre a oferta de ensino voltada para a qualificação do exercício do trabalho complexo e a dirigida para formação técnica voltada para o fazer imediato exigido pelo trabalho simples. As autoras também destacam o papel do Sistema S. Depois da criação do SENAI, no início do século XX, foi criado o Sesi. Se originalmente o objetivo tinha sido a aprendizagem

industrial, o SESI foi responsável por imprimir uma marca racional destinada a remodelar a indústria.

Além de atuar na formação técnica SESI e SENAI desenvolvem trabalho de cunho assistencialista, de maneira que acabaram se transformando em instrumentos importante para manter a classe trabalhadora relativamente imune a ‘contaminação’ por ideias que poderiam questionar a ordem estabelecida, pois as associações de classe adquiriam relevância na organização destas, não foi à toa essas associações combativas dos trabalhadores e estudantes seriam aniquiladas depois do golpe de Estado de 1964. A “articulação entre o Sesi e o Senai pretendia-se uma tentativa de racionalização do ambiente industrial dentro e fora da fábrica, capaz de aumentar a produtividade e garantir a paz social” (NEVES; PRONKO, 2008, p.42).

Araújo e Nascimento (2017) destacam que o Ensino Médio deveria ultrapassar a discussão sobre a formação, levando-a até a realidade concreta, em vez de prestar-se somente a uma formação que circunscreve o estudante ao mundo do trabalho, sem permitir refletir acerca da alienação a que estão submetidos. Os autores criticam a teoria do capital humano por restringir o alcance da educação e subtrair das pessoas a visão ontológica do trabalho.

Em contraponto a tal ensino médio, que não permite que os estudantes se reconheçam nos conteúdos ministrados e restringe suas potencialidades, os autores pleiteiam um ensino integrado, entendendo que não basta ampliar o acesso ao ensino, que é necessário gerar condições para a permanência do ingressante na escola, oferecendo-lhe uma educação que contemple sua integralidade. Araújo e Nascimento (2017) defendem que as mudanças devem ocorrer tanto na concepção de ensino médio, quanto nas políticas de gestão, incluindo todas as esferas envolvidas no processo, desde o MEC ao conjunto de trabalhadores da educação.

Ramos (2010) discute os sentidos da integração no ensino médio defendendo a necessidade de vínculo entre a educação básica e a prática social mediadas por dimensões fundantes da vida do ser humano que podem assim serem descritas: o trabalho, a ciência e a cultura. A autora critica a subordinação histórica do ensino médio aos projetos estranhos ao mesmo, ou seja, restritos aos interesses do mercado de trabalho e tão somente a continuação dos estudos. Não obstante, a autora afirma que os sujeitos que constituem ensino médio são portadores de vida, história e cultura: possuindo variações em suas necessidades, possuem direitos universais.

A defesa do ensino médio pela autora é vinculada a um projeto integrado de trabalho, ciência e cultura, perspectivando uma escola unitária com formação politécnica e omnilateral.

Ramos lembra, entretanto, que o preparo dos estudantes para exercerem profissões com formação técnica é o reconhecimento de suas necessidades vitais da inserção no mundo do trabalho. Esta necessidade deve estar longe de ser ignorada, ao contrário, “garantir a formação básica unitária e a possibilidade de formação profissional, nesses termos é um compromisso ético-político. (RAMOS, 2010, p. 43).

A autora faz saber que o ideário que sacudi as discussões nos anos 1980 perseguia o rompimento da dicotomia entre a educação básica e técnica, de forma que houvesse um resgate do princípio da formação humana e sua totalidade em direção a uma educação politécnica. Do ponto de vista epistemológico e pedagógico este ideário era assim traduzido: integração no ensino entre ciência, cultura, humanismo e a tecnologia com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas.

Segunda a autora:

Com isso fazia-se a crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei nº 5.692/71, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica. Especialmente no ensino industrial, conhecimentos das áreas de Ciências Sociais e Humanas e, eventualmente, das linguagens tinham pouca relevância na formação dos estudantes. (RAMOS, 2010, p. 44).

Para Ramos, então, a ocupação de vagas no mercado de trabalho, ao longo da história, foi a razão de ser o ensino médio e até do ensino superior. Durante o período de vigor do projeto nacional desenvolvimentista, a preparação para o mercado de trabalho tornou-se o sentido e a finalidade da educação nestas duas etapas da vida do estudante. Com a instabilidade do mercado e as suas consequências, gerando crise de empregos a partir da nova dinâmica social da sociedade capitalista, a flexibilização das relações e direitos sociais fragilizou a integração entre os projetos pessoais e projetos de nação e sociedade. Restou, então, neste contexto, a preparação para a ‘vida’ o que, segundo a autora, foi predominante no período pós LDB e no ideário dos anos 1990.

Preparar para vida significa desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação nenhuma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas em face da globalização e do neoliberalismo -, mas seria, fundamentalmente, um projeto individual. (RAMOS, 2010, p. 47).

A autora enfatiza que, apesar do artigo 22º da LDB colocar o aprimoramento da pessoa como objetivo a ser alcançado pela educação, até então nunca se apontou como central esta

questão. Significaria transmutar o foco do mercado para os sujeitos e enfatizar que se trata de sujeitos reais com suas singularidades, erigidos em seus projetos de vida a partir da multiplicidade de relações sociais, buscando a emancipação que, segundo a autora, só pode ocorrer no momento em que projetos individuais e projetos sociais, sejam agregados coerentemente.

Ao superar a dualidade entre as formações geral e específica, deslocando o foco do mercado para pessoa humana, há de ser definir a identidade do ensino médio por intermédio de um projeto que, embora sendo unitário em relação aos princípios e seus objetivos e em relação a formação dos estudantes, cria possibilidades contemplando “as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direito no momento que cursam o ensino médio.” (RAMOS, 2010, p. 48). Não apenas as necessidades econômicas, mas incluem-se, também, as necessidades socioculturais dos jovens e de reconhecê-los como sujeitos que possuem direitos ao buscar um ensino médio.

Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades – dentre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos – é uma utopia a ser construída coletivamente. (RAMOS, 2010, p. 48).

Ramos compreende o trabalho com mediação fundamental para o processo de produção da existência humana. Partindo de uma base unitária que envolve humanismo e tecnologia, deve-se garantir o acesso à produção de conhecimento; além de exercício de profissões técnicas, a iniciação à ciência, à cultura de forma ampliada e o aprofundamento dos estudos, ampliando as finalidades destes, mirando o que a sociedade viu nascer historicamente como utopia a ser construída. Ao justificar como se insere o trabalho na perspectiva defendida pela autora destacamos o seguinte:

partimos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos [...] como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica de auto mediação do trabalho é, assim, o ponto de partida para produção de conhecimento e de cultura pelos grupos sociais (RAMOS, 2010, p. 48).

A partir de discussões ampliadas por Gramsci sobre cultura, e como esta molda o comportamento do indivíduo na sociedade, em se tratando de como a luta por hegemonia se

expressa na organização político-econômica com referência às ideologias que sustentam o bloco social, Ramos defende que:

a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja como articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico desta socialização, constituindo um modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social. (RAMOS, 2010, p. 49).

A base deste projeto unitário de ensino médio, ao valorizar o direito de transpor a dualidade entre as formações, contém a compreensão do trabalho em seu duplo sentido ontológico e histórico. Nos dois sentidos, o trabalho é o princípio educativo do ensino médio. No primeiro sentido, permite aos estudantes a compreensão histórica que resulta na produção científica e tecnológica que se caracteriza como conhecimentos que, por meio de seu desenvolvimento, são apropriados socialmente e transformam as condições de vida ao permitir o desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas. “O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio. (RAMOS, 2010, p. 49).

Pelo sentido histórico, o trabalho como princípio educativo, nesta fase do ensino, exige que o processo educativo atenda às necessidades específicas de um determinado contexto social e econômico, quando a sociedade destina seus membros para o trabalho socialmente produtivo. Para a autora, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, “justifica a formação específica para o exercício profissional, entendida como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda de força de trabalho” (RAMOS, 2010, p. 49). Em razão da especificidade da formação, o trabalho aqui, segundo a autora, também passa a ser contexto.

A concepção de trabalho e a concepção de ciência se associam por meio da produção e do reconhecimento social dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo histórico, resultante de um processo que a sociedade vem engendrando, ao longo da história, com o objetivo de compreender e transformar os fundamentos tanto de origem natural como social.

Neste sentido a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos (RAMOS, 2010, p. 50).

Partindo desta perspectiva, a autora defende que a formação em questão supere a noção de competência, pois traz consigo princípios que não se coadunam com uma formação integral e que está associada ao pragmatismo científico. Tanto quanto se deve superar a noção de competência em relação à formação profissional pois, acentua Ramos, é por meio desta que o trabalhador chega ao conhecimento científico adquirindo ‘sentido de força produtiva’ traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão de conceitos científicos e tecnológicos ‘básicos’.

com isso queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo da classe trabalhadora [] isso porque este projeto materializa, no processo de formação humana, o enlaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social. (RAMOS, 2010, p. 50).

Para a autora, o currículo integrado objetiva a formação de trabalhadores para serem dirigentes, visando a superação da dominação de classe numa perspectiva emancipatória,

Afinal os conteúdos de ensino não são conhecimentos abstratos desprovidos de historicidade, nem insumos para o desenvolvimento de competências; ao contrário, trata-se de conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. (RAMOS, 2010, p. 52).

A autora apresenta os seguintes pressupostos que orientam o currículo integrado no ensino médio e técnico:

- a) Concepção do sujeito como ser histórico-social com capacidade para transformar a realidade em que vive;
- b) O processo educativo tem por finalidade a formação humana sintetizada a partir da formação básica para o trabalho;
- c) Como princípio educativo o trabalho é caminho para compreensão de significados que revestem as ciências e as artes;
- d) Os conteúdos são selecionados partindo de uma base epistemológica que contraindo conhecimentos gerais e específicos e o processo de ensino e aprendizagem é apoiado por uma metodologia que permite que os conhecimentos em suas especificidades sejam identificados em relação a sua historicidade, fins e potencialidades;
- e) O ensino transita por um processo que objetiva a construção colegiada;
- f) A profissionalização está fundamentada em conceitos que transcendem a diretriz técnica operativa dos processos de trabalho;

- g) A formação politécnica e omnilateral dos sujeitos é possibilitada pela compreensão dos processos de produção e suas contradições historicizadas inseridas numa totalidade da qual fazem parte a produção material e as relações sociais nos tempos modernos.

Por esse caminho, será possível perceber que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, estes conhecimentos formam uma unidade (RAMOS, 2010, p. 53).

Para melhor compreensão dos sentidos da integração, Ramos define a partir de marcos conceituais que são assim descritos: sentido filosófico, epistemológico e político. Quanto ao sentido filosófico, segundo a autora, ele é constituído por uma base progressista que lhe confere esta caracterização cuja concepção é de formação humana omnilateral, integrando de forma unitária todas as dimensões da vida que são fundamentais para sua plenitude. Trabalho, conhecimento, englobando ciência, tecnologia e cultura. O primeiro que rege esta construção é o trabalho, cujo sentido ontológico e histórico o tornam educativo.

Tem como perspectiva a totalidade que compreende todos os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, a partir de múltiplas causas: a unidade entre os conhecimentos gerais e específicos é baseada nesta premissa. A organização curricular entende que se deve levar em conta a relação entre a parte e o todo. Processos de produção serão analisados levando-se em conta a totalidade, o que necessariamente implica em apreender teorias e conceitos que não ficam restritos a uma determinada formação. Ramos observa que esses sentidos perpassam a matriz científica, além de fazer a mediação com a práxis.

vemos que esses sentidos vão além da oferta do ensino médio de forma integrada à educação profissional técnica, ainda que tal possibilidade possa proporcionar condições importantes para realizá-los. Por esse motivo a definimos como o sentido político da integração, o qual adquire uma relevância significativa face a uma realidade em que jovens e adultos não podem adiar para depois do ensino superior a necessidade de inserção na vida econômica-produtiva. (RAMOS, 2010, p. 54).

A autora salienta que, não obstante a integração do ensino médio ao técnico seja uma condição que leve a construção do ensino médio unitário e politécnico, as condições sociais de classe impõem limites que não permitem que ambos se confundam. Entretanto, os elementos que

compõem a educação politécnica podem estar contidos neste processo, com os sentidos abordados pela autora.

A vinculação hoje estabelece para o ensino médio com a profissionalização – o que define sua forma integrada à educação profissional – precisa ser entendida como uma travessia às condições utópicas. Nessa, a inserção dos jovens na vida econômico-produtiva passa a ser um projeto é uma ação para o seu devido tempo e não uma antecipação imposta pelas relações desiguais dessa sociedade. (RAMOS, 2010, p. 54).

Aos sentidos ditos filosófico, epistemológico e político estruturante da base unitária do ensino médio são incorporados no horizonte de um projeto nacional a diversidade que as bases sociais desiguais apresentam como resultado. A autora explica que sobre esta base unitária podem estar assentadas múltiplas possibilidades de formações, especificamente falando. A autora lista no trabalho como formação profissional, a ciência e cultura por meio da iniciação científica e da ampliação da formação cultural, respectivamente. A sugestão da autora é que, sem ignorar as normas do sistema de ensino, poderia ser acrescentado, levando em consideração o mínimo exigido por lei para o ensino médio, uma carga horária que seria destinada tanto para o exercício profissional quanto para iniciação científica e ampliação da formação cultural.

Ramos (2017) defende que os princípios do EMI imprimam uma diferença em relação à natureza profissionalizante nesta etapa da educação básica. A causa desta configuração, segundo a autora, é justamente a ausência de compreensão sobre os sentidos abordados até aqui, ou seja, filosófico, epistemológico e político.

O sentido filosófico da integração, determinado pela reunião de concepções de mundo que envolvem o homem, a sociedade e a educação fundamentam tanto os projetos como práticas político-pedagógicas no seio da escola. Nesta concepção, o ensino médio integrando o ser humano com a realidade é resultado das relações históricas sociais. Este ser humano reproduz esta realidade em sua formação, em razão da qual ele se reveste para aprendê-la, criticá-la e transformá-la. “O projeto político pedagógico visa integrar as dimensões fundamentais da práxis social, trabalho, ciência e cultura, na formação dos estudantes.” (RAMOS, 2017, p. 32).

Desta forma, a visão estrita que restringe a atividade econômica, sem considerar os sujeitos e os processos de acumulação de bens e riqueza que mantém a sociedade dividida por classes, é superada. Esta perspectiva impede que a profissionalização seja considerada somente como

formadora de mão de obra para o mercado de trabalho mas, sobretudo, esteja revestida de valores éticos-políticos e conteúdo histórico, científicos característicos da práxis humana.

O sentido político da integração é designado pela autora e caracterizado pela permanência do vínculo constante da educação profissional ao ensino médio. Este sentido possui dois pressupostos: o primeiro tem ligação intrínseca ao sentido filosófico, quando não é admitido que os estudantes obtenham uma formação técnica e profissionalmente destituída da apreensão dos fundamentos da produção moderna e suas múltiplas dimensões. O segundo é que tampouco seja admitido que a formação básica não esteja incorporada aos ramos profissionalizantes. Segundo a autora, “é preciso que a política educacional contemple a relação de requisitos entre as respectivas etapas formativas no interior de um mesmo currículo.” (RAMOS, 2017, p. 32).

Por fim, em relação ao sentido pedagógico e epistemológico, Ramos deixa claro, antes de tudo, que a realidade é um todo estruturado e dialético cujo conhecimento nos torna capazes de captar as mediações que ocorrem neste processo; o conhecimento é entendido ao evidenciar que tem por base a realidade e, portanto, não são abstrações nem podem ser considerado neutro. Assim sendo, ao analisar um fenômeno é preciso ir além de sua aparência empírica e considerar as várias mediações que ocorrem durante este processo. A autora afirma que o ensino requer que os conteúdos devem ser apreendidos levando-se em conta as relações captadas estabelecidas por um sistema que são expressão da totalidade social. Concretamente, a autora propõe a interdisciplinaridade complementando o aprendizado que se inicia com a disciplinaridade.

Compreendendo que a vida humana é constituída por múltiplos processos sociais de produção material e simbólica, esses podem ser a referência do currículo. No caso da educação profissional integrada ao ensino médio, os próprios processos produtivos, relativos às profissões, para os quais os estudantes são formados, podem ser essa referência. Por mais que esses sejam particularidades produtivas, que implicam em dimensões científicas e em técnicas específicas, eles guardam determinações da totalidade social que são de ordem econômica, política, histórica, cultural, ambiental entre outras. (RAMOS, 2017, p. 35).

A razão de ser de tais processos serem assim tratados é que, por essa perspectiva, o conteúdo do ensino além do sentido científico se espalha para os sentidos social e histórico. É este o caminho a ser palmilhado para se chegar à relação entre os conhecimentos de formação geral e específica.

Ramos (2010) propõe que, na construção do currículo integrado, o desafio seja levar em conta a realidade concreta, quando se trata de compreender os processos que envolvam a produção da área profissional. Realidade esta que precisa ser investigada, abrangendo as suas múltiplas dimensões, sem ignorar as dimensões científicas relativas aos procedimentos técnicos. O ponto de partida para o estudo em questão são os conceitos reunidos em conteúdos sistematizados nas mais diversas áreas do conhecimento representadas pelas disciplinas. Para Ramos, este itinerário vai gerar a possibilidade de perceber que os conhecimentos gerais e específicos possuem distinção apenas metodologicamente e que, conforme as finalidades, quando situados historicamente do ponto de vista epistemológico, ambos formam uma unidade.

Por esta abordagem, percebemos que nenhum conhecimento é só de ordem geral ou específica. Ao contrário, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situação de interesse produtivo. A tecnologia, nestes termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disso, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. (RAMOS, 2010, p. 53).

Com relação à organização desta proposta, a forma apontada pela autora contemplaria tanto a organização por disciplinas e/ou em forma de projetos. Para Ramos (idem), o importante é que contemple as referências da ciência básica, permitindo que os conceitos possam ser relacionados tanto no campo disciplinar como interdisciplinar. “O estudo das ciências humanas e Sociais em articulação com as Ciências da natureza e Matemática, e das linguagens, pode contribuir para a compreensão do processo histórico-social da produção do conhecimento, mediante o questionamento dos fenômenos naturais e sociais na sua obviedade aparente.” (RAMOS, 2010, p. 53).

Machado (2010), contribui com a discussão sobre as estratégias de integração entre os dois ensinos aqui em discussão. Segundo a autora, sua pretensão implica propor um debate em que, ao enfrentar o desafio que exige a conversão do ensino médio para integrado ao técnico, não seja desperdiçada pelas escolas, no sentido de mudanças no processo de ensino-aprendizagem, resultantes de currículos implementados com qualidade superior aos concebidos até então. “Isto é,

propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir, como base da formação de personalidades críticas e transformadoras”. (MACHADO, 2010, p. 80).

Ao focalizar a discussão na concepção e organização do currículo integrado, a autora esclarece que considera que, neste caso, o currículo assume o caráter de hipóteses de trabalho onde diversas ações didáticas vêm a ser propostas a partir da relação de conteúdos. Ainda que as especificidades sejam reconhecidas, essa diferenciação, segundo a autora, não pode ser absolutizada.

Diante disso, a autora indica o seguinte caminho:

Em quaisquer circunstâncias em que se vise construir currículos integrados, para que haja possibilidades de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido em comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que a ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado. (MACHADO, 2010, p. 81).

Assim sendo, Machado (2010) propõe quase uma dezena de ações didáticas para um ensino integrado. Destaca-se, na sequência, algumas consideradas não como mais importantes, mas, com proximidade do que estamos tentando focalizar neste trabalho. Eis então as propostas da autora em destaque⁸.

(1) Trabalhar a unidade existente entre conhecimentos gerais e tecnológicos: tanto o ensino médio como o técnico formam uma unidade por diversos motivos; primeiramente, devido a sua origem na transformação que o ato social e humano que opera tanto sobre a natureza como na organização da sociedade. Todos estes conhecimentos são representativos da evolução do domínio, através de sua atuação histórica a que o ser humano submete a natureza;

(2) Recorrer à contextualização sociocultural do processo de ensino e aprendizagem: esta perspectiva, que situa o sujeito a partir de sua vivência num contexto real, é o ponto de partida que permite a contextualização de várias noções, que têm como objetivo aguçar as potencialidades peculiares ao sujeito para que, através da ação, possa criar a consciência que lhe possibilitará perceber-se como agente de transformação social;

⁸ Para cada item, separei um trecho do texto da autora que julguei interessante e que reproduzo após cada destaque. Conferir: MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados – propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline. Educação profissional no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010; p. 81-92.

(3) Recorrer aos desafios do desenvolvimento local como recurso significador do currículo: ao abrir-se às demandas que partem da sociedade, estão abertas, segundo a autora, as oportunidades para o estreitamento da relação com a sociedade em prol da realização de projetos que sejam de interesse comunitário. Isso requer capacitação para atender as demandas propostas pela sociedade, oferecendo recursos para atendimento social e coletivo;

(4) Guardar a postura investigativa na definição das alternativas didáticas de integração: o currículo integrado cria oportunidades valiosíssimas em se tratando de explorar as várias dimensões potencializadas pela educação, e, desta forma, transpor o viés utilitarista do ensino, desenvolvendo capacidades infinitas nos estudantes, e concretizando os objetivos da educação profissional.

A ambiguidade entre preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos está na raiz dos problemas do EMI. Para Kuenzer (2007a), o grande desafio que se apresenta para esta modalidade é a formulação de propostas que articulem as duas dimensões. Para a autora, o problema é de ordem política; o acesso a este nível de ensino não pode ser analisado sem levar em conta o enfrentamento na arena da luta de classes.

Para Ramos (2010) a dualidade histórica é marca do nosso ensino, apresentando-se desde os tempos em que se gerou a necessidade de criar escolas para gerenciar as consequências sociais dos regimes excludentes. Tal dualidade se estende às políticas de equivalência e do ensino técnico compulsório no período militar, incluindo a tentativa derrotada da criação de uma escola unitária⁹ - quando cintilou a reforma conservadora e neoliberal¹⁰ do governo Fernando Henrique Cardoso.

Desta forma, a autora apresenta os sentidos do ensino médio como mediação com a prática social, levando em consideração as fontes que integram a vida humana através do trabalho, da ciência e da cultura. Destaca-se que o ensino não pode ser cooptado pelas necessidades

⁹Gomes (2013), percebe isso também em relação ao lei 5.692/71 em que mostra que a proposta da escola unitária acabou fracassando por oferecer profissionalização precária e o ensino formal de má qualidade. Proposta que, segundo o autor, distava em muito da escola única de Gramsci que “visava a interação entre trabalho intelectual e industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. (Idem, p.73).

¹⁰A agenda neoliberal no Brasil foi introduzida em associação com a narrativa apelando para a modernização do país.. A eleição de Fernando Collor em 1989 abriu caminho para sua implementação que foi aprofundada entre os anos 1990 e 2000. “No primeiro caso, com ênfase nas reformas econômicas, na privatização de empresas estatais e nas políticas sociais focalizadas; no segundo, aprofundando estes aspectos e modificando substancialmente a estrutura do Estado por meio de ampla reforma. (RIZZOTTO, 2006, p.175).

instrumentais do mercado de trabalho ou, somente, para catapultar a entrada na universidade através do vestibular.

Ramos (2010) defende que as necessidades vitais da juventude em relação ao mundo do trabalho não podem ser desconsideradas, afinal todos temos necessidades concretas de sobrevivência. Pois, segundo a autora, “garantir a formação básica unitária e a possibilidade de formação profissional, nesses termos, é um compromisso ético-político.” (RAMOS, 2010, p. 43).

Concordamos com esta autora que propor o EMI perpassa a discussão da forma e remete a discussão de princípios e conteúdos. Ramos (2010) identifica este debate, principalmente, nos idos dos anos 1980, no período pós ditadura militar, quando várias entidades representativas da classe trabalhadora, a partir das discussões de uma nova constituinte, se ocupavam em garantir uma educação pública, democrática e gratuita.

Recorda a autora que, em se tratando de educação básica, foi feita a defesa de um tratamento unitário em todas as etapas do período da vida escolar, por setores que abordavam a relação entre o trabalho e a educação, a ligação da educação e a prática social, tomando o trabalho como princípio educativo.

Propugnava-se, então, a recuperação pelo EMI da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. O propósito consistia em possibilitar aos estudantes o amplo domínio da miríade de técnicas que compõem o processo produtivo e não simplesmente instrumentos adestrados para lidar com as técnicas de produção; em suma, buscar avançar além da especialização, procurando alcançar a politécnica.

O ideário da politécnica buscava romper a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo, nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminando com uma formação ampla e integral. (RAMOS, 2010, p. 44).

Este era o contraponto em relação ao modelo de ensino que se instituiu a partir da promulgação da Lei nº 5692/71, que enfatizou o ensino da formação específica em detrimento da formação geral, compulsoriamente.

Segundo Nosella (2011, p. 1055), “houve interferência importante do setor empresarial no Congresso da época para determinação de compulsoriedade profissional da referida lei.” Para o autor, a profissionalização compulsória estava fadada ao fracasso, embora propugnasse, em tese, substituir a escola elitista, disfarçavam pelo ideário do regime militar, na prática, carregava visava solapar a escola formadora de dirigentes e, concebia uma escola que universalizasse a educação, que forma operadores técnicos submissos, ceifando a parcela crítica e humanista do currículo.

Imediatamente, evidenciou-se o artificialismo das inúmeras e compulsórias habilitações profissionais. A escola humanista foi empobrecida e o ensino técnico esvaziado. O equívoco foi reconhecido pelo governo, pois a própria sociedade civil o havia percebido. Em 1982, foi promulgada a Lei no 7.044, determinando que a profissionalização não fosse mais obrigatória, mas sim opcional de cada escola, isto é, de cada grupo ou classe social. (NOSELLA, 2011, p.1056).

Moura (2007) argumenta que a profissionalização do currículo ocorreu por fatores multicausais. A demanda por acesso aos níveis mais elevados de ensino pelas classes populares pressionava para o aumento de vagas no ensino superior. O “milagre brasileiro”¹¹ exigia mão de obra com qualificação suficiente para atender a expansão industrial decorrente deste processo que, segundo o autor, balizava-se no endividamento externo que financiava a nova fase da industrialização¹². Segundo Moura (2007), optou-se politicamente por diferenciar o atendimento às demandas das classes populares no tocante a uma educação; daí a opção pela formação técnica profissional no segundo grau, como ‘garantia’ para inserção no mercado de trabalho. Para o autor, formalmente, a lei tentava corrigir a distorção criada pela dualidade estrutural entre ensino técnico e profissional, tornando a profissionalização compulsória no primeiro e no segundo grau, e isso valeria tanto para as escolas públicas como para as privadas.

¹¹Este período de boom econômico e aumento da concentração de renda no Brasil é retratado por Chico Buarque na composição com título homônimo. A música foi assinada com o pseudônimo Julinho de Adelaide, para driblar a censura do regime militar, que já havia sido censurado várias composições do autor. ver em <https://www.letroz.com.br/chico-buarque/milagre-brasileiro/> acesso em 16/05/2020

¹²O autor me fez, com esta afirmação, fazer uma digressão aos meus tempos de segundo grau, quando ao comentar este período meu professor de matemática citava amiúde uma frase atribuída ao ex Ministro da Fazenda - nos períodos entre 1966-1974 - Delfim Netto que, segundo o citado professor, dizia: “Eles nos emprestavam dinheiro fácil, nós íamos recusar?”

O que se constatou na realidade foi a aplicação da lei somente na esfera pública federal e estadual, pois as escolas particulares, em sua grande maioria, atendendo as ‘exigências’ desta dualidade estrutural, permaneceram com seus currículos direcionados às ciências, letras e artes.

Sobre isso o autor complementa:

[...] ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras, e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do país e da reforma educacional em questão. (MOURA, 2007, p.13).

Soma-se a isso, segundo o autor, a ausência de financiamento público e formação, que fez prevalecer a profissionalização nos sistemas estaduais por áreas que não exigiam infraestrutura, como laboratórios e equipamentos condizentes com a formação profissional. Decorrente desta diretriz política, as escolas foram ‘dominadas’ por cursos de administração, técnico em contabilidade, entre outros, gerando uma substancial certificação de técnicos em áreas onde não havia correspondência para tamanha demanda de trabalhadores.

Kuenzer (1997) percebe que, em termos estruturais, a Lei nº 5692/71 pretendeu criar um sistema que enxertasse os ramos propedêuticos e profissionalizantes onde, independentemente da origem social, todos fossem habilitados profissionalmente pela escola. Entretanto, a prática não confirmou o rompimento da disparidade entre os diferentes. A autora atribui a isso, além de fatores de ordem estruturais e conjunturais, a impossibilidade de fazê-lo, pois, tentar “resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa no mínimo ingenuidade.” (KUENZER, 1997, p.16).

Segundo a autora, o desenvolvimento da sociedade capitalista no Brasil, fez cair em contradição as justificativas da generalização da formação profissional no Brasil desacreditando os que advogam que, em razão do aquecimento da economia provocado pelo já citado milagre econômico, demandava mão de obra qualificada para dar conta desta inédita conjuntura. Ainda, segundo a autora, o argumento não se sustentava pois as opções do sistema econômico iam na contramão desta suposta integração do mercado com a mão de obra oriunda dos bancos escolares, já que o grande capital fizera a opção econômica de não abandonar as inovações tecnológicas;

comprometeram-se com a produção em larga escala e o interesse em competir no mercado externo.

A autora acrescenta que os setores da economia fazem opções que desconsideram a mão de obra, a começar pelo setor primário, que descarrega milhares de pessoas, gerando bolsões de pobreza na periferia das grandes cidades, com o movimento migratório que se iniciou na década de 1940, restando, a estes trabalhadores, a informalidade. Resta ao setor primário absorver profissionais que dão assistência técnica, através das agências governamentais, as empresas do ramo agropecuário.

O setor secundário, com o estímulo à indústria de ponta que se utiliza de tecnologia intensiva, tende a adotar processos de simplificação do trabalho e, decorrentemente, absorve menos mão de obra com qualificação e, outrossim, força de trabalho em geral.

Com oferta superior à demanda, o setor terciário também é impedido de absorver mão de obra; ainda que seja o setor que mais empregue, por conta de sua especificação que vai ao encontro das funções de profissionais de nível médio, correlatas às necessidades burocráticas das empresas públicas e privadas.

Dessa forma, as características do desenvolvimento do processo produtivo acrescidas das precárias condições de funcionamento da escola de 2º grau, acabam por inviabilizar completamente a proposta de articulação entre educação e trabalho nos moldes da Teoria do Capital Humano, expressa na proposta de unificação através da obrigatoriedade da qualificação profissional nesse nível de ensino. Esta limitação é reconhecida pelo MEC, que quatro anos depois da Lei nº 5.692/71, fornece nova orientação através do parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação, na tentativa de resolver o impasse criado com a impossibilidade concreta de generalizar a habilitação profissional a nível técnico, através do ensino de 2º grau. (KUENZER, 1997, p. 18).

A despeito disso, a autora assevera que é a partir deste parecer que se rompe o compromisso da escola com a formação profissional generalizada, substitui pela habilitação profissional pela ‘educação profissionalizante’ em nível de segundo grau. Assegura a autora que, desta forma, o segundo grau passa a comprometer-se com o preparo básico, iniciação a uma área de atividades e perde a função de preparação específica, com ocupação definida em nível técnico e auxiliar com esta tipificação. Com isso, pretende-se que a escola de segundo grau passe a oferecer formação com abrangência e abarque a visão de totalidade do mundo, adaptável às recorrentes mudanças no mundo do trabalho, pelo domínio das bases científicas de uma profissão. Passam a

coexistir, a partir disso, habilitação duplicada, ou seja, plenas e parciais, uma voltada para formação de técnicos e, outra, para auxiliares.

O avanço conseguido em 1971, com a proposta de uma escola única, fica comprometido pelo ressurgimento da dualidade estrutural anterior, embora não explicitamente admitida. As escolas públicas estatais que atendem às classes média, baixa e trabalhadora, não tendo condições mínimas para oferecer habilitação profissional demandada por sua clientela, em virtude da precariedade de seus recursos financeiros, materiais e humanos, fazem um arremedo de profissionalização, não dando conta da formação geral e tampouco da formação profissional. (KUENZER, 1997, p. 19).

Ciavatta (2005) toma o termo integrar além do sentido moral e afirma: o que deve se abstraído do sentido é a sua abrangência, a compreensão das partes na totalidade social, compreendendo as múltiplas mediações envolvidas, o que acaba por concretizar os processos educativos no contexto histórico em que estão envolvidos.

Para a autora, integrar o ser humano que foi dividido historicamente através da divisão do trabalho – notadamente no ato de executar e a motivação de pensar, dirigir ou planejar – é a sugestão da ideia da formação com este caráter. A formação neste sentido “supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Simões (2010) constata que os jovens, grande maioria dos habitantes dos países ditos em desenvolvimento, não têm como ficar sem emprego, por isso entregam-se a longas jornadas de trabalho, recebendo salários que não condizem com suas necessidades elementares. Em sua grande maioria, os habitantes do mundo em desenvolvimento trabalham na periferia da economia de mercado, na informalidade. Estes trabalhadores vivem em condições precárias e sem o alcance da legislação trabalhista, por isso subsistem com suas famílias em condições que os levam obrigatoriamente a essa situação. Para o autor, com a imprevisibilidade da trajetória profissional, os jovens assumem, cada vez mais cedo a colocação no mundo do trabalho; diante da incerteza e do desemprego nesta faixa etária, criam novos significados em relação ao trabalho, já que, sem ele, perde-se a autonomia familiar e o poder de consumo. Assim, o trabalho para estes jovens, em sua maioria, aparece como referência fundamental. Em outro ramal, a escolarização é estratégica para as classes populares, em se tratando de desenvolver as pessoas, individualmente e coletivamente.

O mesmo autor defende que o ensino médio, ao longo da história da educação no Brasil, por seu nível e particularidade, por visar a preparação dos jovens para continuação dos estudos que, concomitantemente, para o mundo do trabalho, acaba sendo o nível mais difícil para operacionalização, tratando-se de sua concepção, estrutura e de formas de organização sociais, particularmente se levarmos em conta as relações sociais em que está inserido, especialmente a sociedade capitalista.

Simões (2010) considera que a reforma educacional, fruto da Lei nº 9394/96 que, com o Decreto nº 2.208/97 que trata da educação profissional, foi o caminho para consolidar a política neoliberal. A reforma que acentuou o dualismo estrutural, tinha o propósito de atender às diferenças e à diversidade de interesses de classe.

Uma das consequências apontadas pelo autor, em função deste encaminhamento, foi a redução da oferta de ensino médio pela Rede Federal e elevação da faixa etária de seus estudantes; por conseguinte, assistiu-se a diminuição do espaço educacional e o aumento de possível fragmentação na educação integral.

Para Simões (2010), no atual contexto da educação brasileira, nega-se escolaridade aos jovens não apenas restringindo o acesso à escola, mas também disponibilizando uma escolarização que, em seu âmago, contribui para a perda da função social da escola como fomentadora da formação de seus estudantes. “A escola básica pública tem cada vez mais o acesso da população pobre, mas é transformada em escolas com menos características escolares” (SIMÕES, 2010, p. 36).

No outro extremo, a questão do trabalho é enfrentada pela juventude em condições sociais econômicas precárias; quando se tem que optar entre a escola e o trabalho, evidentemente o trabalho é priorizado ou, então o estudo é realizado de forma concomitante. O trabalho assume um papel de alternativa à continuação dos estudos.

Para o autor, não há como negar que, ao contrário das sociedades aristocráticas onde o nascimento e não o mérito era prioridade, atualmente o princípio da justiça adotado é o segundo. Neste sentido, a escola é considerada justa porque cada qual pode obter sucesso a partir de seu trabalho e qualificação pessoal.

Os vínculos entre formação e emprego são, obviamente, extremamente complexos e dependem essencialmente da situação de desenvolvimento econômico e, portanto, não seria possível acusar a escola de estar na origem do desemprego dos jovens. Mas isso não significa que

a escola seja totalmente isenta a esse respeito. Diversas ofertas educacionais funcionam com verdadeiras armadilhas quando desvinculadas da realidade do mundo do trabalho. De modo geral, os estudantes são encaminhados para os cursos desprovidos de qualidade e utilidade social por falta de opção alimentando a comercialização da educação como um novo e promissor produto do mercado capitalista. (SIMÕES, 2010, p. 103).

Ainda segundo o autor, a desigualdade social e econômica leva à frustração da juventude, quando obrigada a enfrentar a crise econômica. Passam, então, a buscar na educação profissional alternativa para criar estratégias de enfrentamento de uma realidade em que os empregos são cada vez menos protegidos pelas leis trabalhistas. Este cenário favorece o aumento de postos de trabalho temporários, subtraídos dos direitos que foram conquistados pela mobilização da classe trabalhadora durante anos de luta. Assim sendo, as estatísticas ganham cada vez mais famílias que sobrevivem na informalidade.

A escola pode reproduzir as desigualdades sociais apesar de sua expansão estar associada à luta da classe trabalhadora por mais igualdade e mobilidade social. O capitalismo, como nos diz Lettieri (1980), não recusa o direito à escola. Ao contrário, ele precisa dela, não só por razões ideológicas, mas por razões econômicas, porque precisa recusar o direito ao trabalho de muitos que não estivessem na escola e não teriam outra escolha senão o desemprego. Portanto, não recusa o direito à escola, mas recusa-se a mudar a função social dela. (SIMÕES, 2010, p. 109).

O autor adverte que o sistema educacional não é apenas um instrumento a serviço do domínio de classe que representa o capital e, sim, resultado do conflito que se estabelece a partir dos interesses de cada classe. Por um lado, a escola constitui parte do aparelho estatal, responsável pela reprodução destes interesses através da multiplicação do número de jovens nas diversas funções que compõem a força de trabalho, na reprodução dos valores dominantes através de sua ideologia. Em contraposição, a escola é procurada para possibilitar às pessoas criar estratégias para superação de dificuldades sociais e econômicas, bem como atingir um nível de formação através do conhecimento. Para Simões (2010), a noção de politécnica requer que o trabalho desenvolva, indissolivelmente, tanto os aspectos manuais como intelectuais. A separação dessas funções é decorrente das particularidades das sociedades capitalistas, defende o autor que a união destes aspectos exige que os meios de produção não sejam monopolizados pela propriedade privada; a ausência de uma sociedade em benefício da coletividade é incompatível com a união entre trabalho intelectual e manual.

Como a grande maioria não desfruta do produto de seu trabalho, cria-se uma distorção por ser ele apropriado pelos detentores dos meios de produção. Apesar do crescimento da riqueza, ela não é parcelada equitativamente, de maneira que o tempo livre não é desfrutado por aqueles que são responsáveis diretos pelo acúmulo de riqueza.

Simões (2010) ainda destaca que as condições para que a totalidade dos indivíduos possa se dedicar simultaneamente ao trabalho intelectual e manual viabilizam-se pela superação da sociedade atual. Este é o contexto adequado para o florescimento da ideia de politécnica.

A noção de politécnica diz respeito ao domínio de fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam os processos de trabalho moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos para a formação. Supõe-se que, dominando esses fundamentos, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com compreensão de sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. (SIMÕES, 2010, p.113).

Simões (2010) percebe e aponta que a luta de reivindicar mais educação para trabalhadores é insuficiente. É necessário pleitear uma escola reformulada, com vistas à transformação da sociedade. Uma escola única, que vá de encontro à dualidade educacional é fundamental para se criar uma cultura e educação.

Em relação à legislação sobre o EMI, o autor aponta que o Decreto nº 2.208/97, publicado para regulamentar a modalidade de educação prevista na LDB de 1996, que apresenta a educação profissional atrelando-a ao mercado de trabalho, alargou a separação entre o EMI e o ensino profissional. O decreto em questão provocou a extinção do EMI e cursos técnicos que podem ser concomitantes ou subsequentes ao EMI e implantou a partir do ano de 1998. Segundo o autor, este decreto do governo FHC remete às políticas de educação anteriores à década de 60 do século passado, quando se configurou a rede dual entre a educação dita geral e a educação profissional. “Portanto, a separação entre o ensino médio e o ensino técnico reforçou a ideia de duas redes, aprofundando a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro.” (SIMÕES, 2010, p. 116).

No caso do IFC, locus dessa pesquisa, o documento nomeado “Ensino Médio integrado no IFC: estudos Reflexões” (2017) menciona o dualismo histórico presente na educação brasileira quando se trata da educação oferecida aos estudantes no limite da educação básica. Enquanto

reduzida parcela da população conta com a solidez de uma formação básica apropriada para alcançar o ensino superior nas melhores instituições de ensino do país, a grande maioria de nossa juventude é egressa de escolas públicas que privam os mesmos de uma educação de qualidade que facilitaria o prosseguimento dos estudos em outro nível.

Desta maneira emerge o debate sobre a formação integral do cidadão, o conceito de educação profissional é repensado, buscando transcender a qualificação profissional e tecnológica “encomendada” pelo mercado, de modo que possa ser instrumento que afiance a travessia cujo fim seja a emancipação dos jovens estudantes brasileiros, através de uma educação que asfixie a forma instrumental de formação (IFC, 2017).

Entende-se, então, que a educação omnilateral é algo a ser construído no bojo das relações sociais, a partir de uma perspectiva que tome o conhecimento como totalidade. Assim sendo, o EMI possui um sentido epistemológico que, ao assumir o conhecimento com este viés, compreende os fenômenos como a síntese de múltiplas relações, descartando a visão positivista que nega a inter-relações permitindo a unidade entre os conhecimentos gerais e específicos. A partir de então, se tornam necessárias abordagens contextualizadas nas diversas formas e níveis que compõem o currículo dos cursos de EMI “de modo a estabelecer relações dinâmicas e dialéticas entre os contextos em que os conhecimentos foram e são construídos e implementados.” (IFC, 2017, p. 24).

A ideia de Educação omnilateral está assim transcrita no documento:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO; CIAVATTA *apud* IFC, 2017, p. 24).

O documento do IFC a que recorremos conceitua a formação emancipatória vislumbrando uma formação do EMI que não se satisfaz com a qualificação dos sujeitos tão somente para assumir uma profissão, mas pretende colocá-los nas trincheiras da luta por um mundo onde valores como igualdade e justiça façam parte do repertório e da maneira de pensar.

É nesse contexto que emerge a necessidade de os projetos pedagógico dos cursos de Ensino Médio Integrado e, portanto, de os “currículos integrados constituírem-se em instrumentos

que viabilizem a compreensão da realidade, tanto do contexto da profissão quanto do contexto, social, político, econômico, cultural e científico”. (IFC, 2017, p. 25).

Os autores do documento trazem uma reflexão sobre as mudanças ocorridas no sistema produtivo que, durante o século XX, revolucionaram o sistema fabril possibilitando a acumulação de riqueza e dos meios de produção, cada vez mais restritos aos detentores do capital. Ao ser implantado, este modelo subtraiu a autonomia do trabalhador no processo de produção. Subjugando os trabalhadores aos ditames da máquina, atuam contra a qualificação da mão de obra, que fica totalmente submetida ao controle e dominação dos detentores dos meios de produção “que passam a ter a prerrogativa de descarte daqueles que não se sujeitam ou não correspondem às expectativas para atuação sob as novas formas de produção.” (IFC 2017, p. 26).

Segundo os autores, este modelo fabril atinge a produção científica tornando-a superespecializada, cingida pela concepção positivista que, segundo Santomé (1998) *apud* IFC (2017, p. 26), ignora os processos sociais, sugerindo que o pensamento seja imune aos fenômenos do mundo real. Quando adentra na esfera escolar, é responsável pela consolidação do modelo disciplinar que produz e reproduz práticas que afetam o ensino e a aprendizagem, tornando-os estranhos ao contexto em que os estudantes estão inseridos.

Nesta perspectiva, assim como a mercadoria resultante do processo produtivo capitalista esconde qualquer relação com o trabalho e o sujeito que a produziu o conhecimento científico sua produção e a prática escolar e sua disseminação desvinculam-se da realidade histórica e social em que foram e são produzidas. (MARX-ENGELS *apud* IFC (2017, p. 27).

Este mesmo documento do IFC discute, outrossim, o que representou o advento do modelo toyotista. Implantado quando o século XX já alcançara a segunda metade, este modelo enxugou os processos reduzindo “funções equipamentos, pessoal, estoque, aliados a novas tecnologias e informação e comunicação flexibilizando o modelo fabril sem perder o controle sobre o processo” (IFC, 2017, p.27). Chama a atenção a distinção do trabalhador neste novo modelo quando é ‘promovido’ a ‘colaborador’, o que implica em considerar que tem o bônus e o ônus pelo desempenho da empresa. Este cenário é propício para a absorção de um discurso que propaga a inversão das mórbidas relações de trabalho, uma vez que os trabalhadores agora são partícipes do processo de produção, sem a rigidez do sistema fordista que supostamente estaria sendo substituído por um modelo que permite flexibilização e participação do trabalhador e que alcançaria a gestão empresarial com a renovação dos processos produtivos.

Em outras palavras, representa uma nova roupagem dos consolidados princípios tayloristas-fordistas, em que o trabalhador além de sua força de trabalho precisa trazer para o chão de fábrica a sua subjetividade. Ou seja, a “criatividade, a iniciativa, a capacidade de raciocínio e a resolução de problemas” (IFC, 2017, p. 27).

Os caminhos percorridos pelas políticas educacionais potencializadas pelas concepções do neoliberalismo, que tiveram o auge de sua expansão nos anos 1990, atingiram tantos os currículos quanto o fazer docente, alcançando, também, a gestão das instituições responsáveis pelo ensino; para o atendimento das novas demandas exigidas pela nova conformação econômica baseada na flexibilização e descentralização. (IFC, 2017, p. 27).

Por estar fundamentada em uma concepção crítica a partir de um marco teórico que potencializa a construção de currículos integrados, acredita-se na criação de possibilidades de que os estudantes utilizem estes referenciais emitidos pela gama de disciplinas e áreas do conhecimento que indicam veredas para reflexão e compreensão da realidade que se apresenta às suas vivências cotidianas. “Pensar um currículo integrado implica, portanto, considerar as variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto que este currículo é ou será produzido e instituído (IFC, 2017, p. 28).

Segundo os autores do documento, as demandas pela formação interdisciplinar e integrada são reclamadas pela ocorrência de mudanças em escala de tempo cada vez mais reduzida, o que implica em buscar soluções para problemas complexos. Diante disso, é necessário possibilitar a aquisição de conhecimentos acumulados ao longo da passagem do tempo histórico, dispostos como instrumental de emancipação dos sujeitos e na edificação de uma sociedade em que prevaleçam os valores que rejeitem as injustiças sociais. Um dos objetivos deste panorama apresentado pelo documento pode ser encontrado na seguinte citação:

O verdadeiramente decisivo é que se possa controlar o poder da ciência que é construída, e o fato de ela não ser utilizada para a opressão e marginalização de grupos humanos e em benefício daqueles que o usam, escudando-se na mistificação de linguagens, metodologias e tecnologias. (SANTOME, 1998 *apud* IFC, 2017, p.29)

Lopes e Macedo (2011), também citados por IFC (2017), cogitam três possibilidades de integração: (a) pelas competências e habilidades, (b) pelos interesses dos estudantes e, (c) pelos conceitos das disciplinas. No modelo de integração que envolve a primeira possibilidade, as competências, habilidades e tecnologias a serem adquiridas pelos alunos é que são o ponto central, não o conhecimento ou as disciplinas. O princípio norteador da organização desse currículo é

organização por módulos de ensino que extrapolam as disciplinas. A formação visando às competências é o ponto de partida para organização dos módulos. Neste modelo de integração, valoriza-se o atendimento imediato ao mundo da produção, pois seu caráter instrumental não expressa potencial crítico, pois não tem como princípio polemizar o modelo de sociedade vigente

Na integração via interesse do estudante, o vínculo corresponde às finalidades de educação progressivista, quando a definição das disciplinas escolares levam em conta as finalidades sociais a serem alcançadas e não em função das disciplinas. Os interesses da comunidade e da democracia estão acima dos interesses do “mundo produtivo” e/ou do currículo por competências. Este modelo de integração combina, outrossim, com a perspectiva crítica que vai de encontro aos saberes que afirmam a ordem instituída, nesta perspectiva tendo em Paulo Freire sua maior referência. Nesta perspectiva que é intransigente com a estrutura da sociedade de classes, sobressai o enfoque político que visa construir a autonomia dos sujeitos. (LOPES, 2008 *apud* IFC, 2017, p. 32).

A ênfase na interdisciplinaridade é central no alcance da integração por conceitos disciplinares. Por essa perspectiva, a valorização das disciplinas individualmente e em suas possíveis relações com outras disciplinas tem como foco irradiador de problemas e temas que são comuns às disciplinas tomadas como referência. Por conseguinte o currículo é organizado de modo que haja cooperação entre os campos disciplinares, de maneira que os resultados da variação de disciplinas sejam incorporados por estes, assim como o instrumental, as técnicas e os conceitos inerentes às disciplinas. “No momento da incorporação cabe a crítica, o julgamento para a definição do que converge com os objetivos traçados. Ao ultrapassar as fronteiras entre as disciplinas busca-se o enriquecimento de cada uma das envolvidas na atividade interdisciplinar”. (IFC, 2017, p. 32).

Em conformidade com os sentidos filosóficos e epistemológicos, encontra-se o sentido político do EMI que, segundo Ramos (2010) propicia a percepção da imposição da realidade capitalista, que não aguarda os jovens concluírem os estudos em nível superior, mas os “convoca” para o trabalho indispensável a manutenção de sua sobrevivência e de suas famílias.

O documento explicita que a pressuposta formação emancipatória no EMI não se resume tão somente à qualificação profissional de jovens oriundos da classe trabalhadora e em aproximá-los da compreensão do mundo real, mas deseja muni-los com potencial para defesa de um mundo desprendido das injustiças sociais.

Para Garbowski e Ribeiro (2010), a partir de 1990, a agenda neoliberal tem reservado papel de destaque à educação profissional no Brasil. Com as transformações no mundo do trabalho e seus impactos econômicos, as ações governamentais enfatizam a necessidade de qualificação de trabalhadores e o alargamento da formação técnica profissional, acreditando-se que tais estratégias incluíram o Brasil entre os grupos de nações ditas desenvolvidas. Assim, supostamente, estariam criadas as condições para que os trabalhadores obtivessem dividendos destas novas relações de produção.

De acordo com esta estratégia, a partir do decreto em 1997, foi implementada uma reforma na educação profissional, com o pretexto de responder à nova configuração econômica em nível global, pois um trabalhador sem estas condições ficaria alijado deste processo envolvendo as novas relações de produção. Por isso, fez-se indispensável “novo arcabouço normativo e legal, novas estratégias de organização e financiamento, diversificação em níveis e modalidades de ensino profissional.” (GARBOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 271).

No momento em que a nova LDB teve sua edição, o governo regulamentou-a através do projeto de Lei nº 1.603/96, rejeitado pelo Congresso Nacional. Restando-lhe publicar o Decreto nº 2.208/97. Os autores destacam, no referido decreto, a segregação da educação profissional da educação básica, prejudicando a universalização da educação profissional, como um espectro da Lei nº 5.692/71. Além de que, segundo eles, dobrou-se a dualidade estrutural.

Dualidade legal ao tratar da educação profissional separada da básica, sendo que é esta que possibilita o acesso e continuidade dos estudos naquela, a tal ponto que o decreto estabelecia que o diploma de nível técnico fosse emitido quando estivesse concluído o ensino médio de educação básica. “E a reforma acentuou a dualidade social internalizada na educação profissional por meio de cursos especiais (Art. 42 da LDB) e programas de formação inicial para qualquer trabalhador”. (GARBOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 272).

Essa modalidade, segundo os autores, concentrou 80% das matrículas do câmputo geral da oferta de educação profissional. Enquanto isso, nos níveis técnicos e tecnológicos, o acesso caracterizava-se pela elitização. Articulados com o nível médio e superior, os níveis técnicos e tecnológicos exigiam aumento de tempo de formação com o estabelecimento de um mínimo de 12 anos. Houve estímulo da educação superior em nível tecnológico, ofertados em centro de educação tecnológica, universidades e faculdades sem, no entanto, fazê-lo separado. Ademais,

concluem os autores, não definindo as formas de financiamento, apontava para o comprometimento da oferta gratuita.

A reforma introduziu, principalmente, por meio dos cursos de formação inicial, a privatização de seus custos (ensino pago) e o ingresso de uma figura funcional estranha nas escolas – o instrutor ou monitor contratado por tarefa. E ainda, talvez, se aproximando dos 12 milhões de matrículas, os cursos e programas de formação inicial de trabalhadores são os mais difundidos e os que preservaram um tipo de treinamento pontual e específico de poucas horas de duração e de discutível qualidade de formação. (GARBOWSKI; RIBEIRO, 2010).

O argumento dos que saíram em defesa da reforma é que essa dualidade era promotora de justiça social, que criaria um equilíbrio social contra a dualidade social, uma vez que geraria um êxodo dos estudantes provenientes da elite da educação profissional de excelência, atraídos pela (agora) excelente escola de ensino superior e, ato contínuo, franquearia o ingresso dos pobres nas vagas deixadas pelos migrantes.

Para Oliveira (2013), o Decreto nº 2.208/97 desarticulou as modalidades de formação humana e profissional, objetos de grande discussão nos anos de 1980 e 1990 entre os representantes de movimentos sociais na área de educação, que acreditavam que a melhora na formação básica se constitua um elemento fundamental para a formação profissional, garantindo formação integral ao estudante. Para o autor, o governo FHC ignorou o acúmulo de estudos teóricos concebidos por pesquisadores da área de educação, pesando a influência das agências multilaterais e o lobby do empresariado brasileiro. Assim, recriou a dicotomia entre as duas formações para se adequar aos rumos dos ventos da economia global e seus impactos no mundo do trabalho.

Tendo em vista esta dicotomia, verifica-se que se trata de um paradoxo, uma vez que, segundo o autor, a reforma visava à garantia melhor qualidade e ampliação do acesso dos jovens à escolarização formal. Oliveira (2013) afirma que a análise destas reformas deve extrapolar os estudos para além da conjuntura nacional, onde se dão as lutas políticas, pois não há como avaliá-las sem ignorar o movimento abrangente do capital. Este movimento não ocorre sem a interferência de agências como o Banco Mundial, BID e a CEPAL, necessárias para a garantia da reprodução do capital em escala intercontinental.

A reforma evidencia, então

Um modelo de educação profissional funcional a formação de uma mão de obra servil a este processo, não especificamente pelo alto nível, mas, principalmente, pelo fato de a reforma articular mecanismos que possibilitaram, em grande escala, a formação de uma mão de obra funcional e apta a ocupar postos de trabalhos precarizados. (OLIVEIRA, 2013, p. 222).

Especificamente sobre o Banco Mundial, Kuenzer (1997) relata que o encaminhamento às pressas do anteprojeto de Lei nº 1063/96 teve como uma das motivações o acordo do MEC com esta instituição. Como é de praxe, o Banco Mundial financia projetos sob certas condições que são negociadas por seus representantes. Desta forma, selado o acordo, foi anunciado, à época, o programa de educação profissional e, concomitantemente, encaminhou-se o Projeto de Lei elaborado a ‘toque de caixa’ por uma equipe interna do MEC/SEMTEC.

Derivou-se desta política acordada com o banco mundial, a redução de fundos públicos da União para o ensino médio. Foi feito repasse aos estados e municípios, bem como ao setor produtivo e a ONGs que passaram a gerenciar e manter os novos estabelecimentos que vieram a ser criados. O governo federal limitou-se a investir em obras e equipamentos. Segundo a autora, as secretarias estaduais contavam, então, com apoio legal para celebrar acordos com instituições internacionais, como o BID e o Banco Mundial, a fim de financiar o Ensino Médio e Tecnológico, separadamente, o que vinha ao encontro das concepções de políticas educacionais das instituições citadas. Kuenzer (1997, p. 65) descreve assim o panorama à época:

Historicamente responsáveis pela maior fatia de oferta e da manutenção do ensino médio, sem fonte específica de financiamento, as Secretarias Estaduais podem resolver dois problemas de uma vez: ampliar a oferta atendendo às pressões políticas, e obter financiamento específico com prazo de carência superior à duração das atuais gestões, cumprindo parte de seus compromissos de campanha expressos nos Planos Estaduais sem ter de pagar a conta, que fica para o próximo governo. (KUENZER, 1997, p. 65).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) revelam que, após a eleição de um presidente filiado a um partido que é rebento das lutas e das organizações populares, foi cumprido um compromisso com o conjunto de educadores do campo progressistas de revogar o Decreto nº 2.208/97.

A movimentação em torno da revogação do projeto em questão teve como intuito o restabelecimento do projeto original da LDB, apresentado em dezembro de 1988 pelo então deputado Octávio Elísio¹³, que incorporou as principais reivindicações de setores progressistas,

¹³O ex-deputado federal Otávio Elísio foi secretário de Educação de Minas Gerais de 1983 a 1986, nas gestões dos governadores Tancredo Neves (1983-1984) e Hélio Garcia (1984-1987). candidatou-se a uma cadeira na

sem deixar de lado o ensino médio. A despeito de contradições admitidas pelos autores no novo Decreto de 2005, buscava-se, naquele momento, assegurar uma base unitária para o ensino médio, além de ampliar seus objetivos, levando em consideração a realidade brasileira e sua diversidade. Por isso indicava “a formação específica para o exercício da formação técnica.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 37).

Formalmente, o Decreto nº 5.154/2004 procurava reunir condições jurídicas, políticas e institucionais, restabelecendo os propósitos da luta pela nova LDB iniciada na década de 1980. É deste debate, com vistas à superação de uma formação em nível básico que pudesse superar a dualidade entre as culturas geral e técnica, que emerge o conceito de politecnia na educação brasileira. Os autores reforçam a advertência de Saviani (2003) para que a compreensão da mesma não fique restrita ao seu sentido literal. E trazem a citação de Saviani sobre este conceito que diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

Se a proposta da LDB de 1988 pretendia oferecer uma organização do EMI a partir de uma base politécnica, não significaria que as habilidades deveriam ser multiplicadas infinitamente, cobrindo as incontáveis formas de atividade disponíveis na sociedade. O que o projeto propunha era incorporar ao ensino processos de trabalho conectados com a realidade, propiciando a assimilação teórica e prática presentes na base de produção moderna, através de seus princípios científicos; assim, foi expresso no projeto: “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 42).

Foi o substitutivo do deputado Jorge Hage que ampliou os objetivos para formação profissional, o que não estava contemplado no projeto original. Este decorreu, também, de um amplo debate protagonizado pelo processo que envolveu abrangente discussão, mobilizada pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública¹⁴ O substitutivo Jorge Hage propunha assegurar aos estudantes da educação básica o processo de integração, comungando a educação geral, a

Assembleia Nacional Constituinte, em 1986, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Fonte: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/otavio-elisio-alves-de-brito>. Acesso: 11. Ago. 2022.

¹⁴O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) foi criado em 1986 para contribuir com o processo constituinte (1986/1988) Entre outras contribuições, apresentou na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1986-1996).

educação tecnológica e politécnica. Outrossim, ampliava a carga horária e incluía outros objetivos, além dos expostos para a educação profissional.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), avançar no sentido de transformar as condições para que o EMI se desenvolva a partir de uma base unitária atende um universo desejável de pessoas, é uma obrigação ética e política, condição sine qua non para que o ensino médio e o técnico, concebidos a partir de uma base unitária de formação geral, consiga vislumbrar uma nova realidade. Os autores destacam que, ao divorciar o EMI do técnico, o Decreto nº 2.208/97 foi de encontro a esta proposta, novamente vislumbrada, por meio do decreto que o sucedeu, e que, apesar das críticas que ressaltam seus limites, tentava restabelecer a garantia de oferta de um ensino integrado à formação geral e profissional, integrando o ensino médio ao técnico; ainda que, social e historicamente, não se possa prescindir deles para engendrar o EMI unitário e politécnico, a realidade na qual vivemos impede que sejam confundidos..

Os autores advertem que:

A educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas 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. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável [...] mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Kuenzer (2010) levanta a hipótese de que as políticas para educação profissional, a começar pela LDB, não obstante serem pautadas pela inclusão qualificada dos trabalhadores no mundo do trabalho, além de não surtirem o efeito a que se propõe, tendem a debilitar as ofertas educacionais. A acumulação flexível é um processo que, além de excluir os trabalhadores dos postos de trabalho, quando os inclui ao longo da cadeia produtiva, o faz de forma precária. Na educação se faz o caminho inverso: embora incluídos devido ao número de modalidades de educação disponíveis para os trabalhadores, os reduzem aos processos e oportunidades de certificação, de modo que a inclusão é feita prevalecendo a subordinação à inclusão nas cadeias produtivas.

As palavras da autora resumem assim o processo:

Do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados a partir da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão de consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação é excludente. (KUENZER, 2010, p. 5).

Para a autora, tanto o Decreto nº 2.208/97 quanto o Decreto nº 5.154/04 alinham-se em relação a concepção da relação entre o Estado e a Sociedade Civil, uma vez que a iniciativa privada foi beneficiada, nos dois casos, com parcerias que se estabeleceram a partir de então. A autora alerta que discussões à época davam conta de que, embora formalmente a revogação do decreto do governo FHC significasse um corte e, a despeito de ter recriado a integração no EMI, isto não ocasionou o rompimento de práticas estabelecidas pelo decreto anterior, ou seja, a prorrogação do balcão de negócios em que foram transformadas as instituições públicas e as privadas de educação profissional, com o favorecimento das ações privadas, ou financiadas com dinheiro público, oferecendo formação precária que nem sequer foram remodeladas.

Para Ramos (2017), a correlação de forças expressa na conjuntura política influi diretamente nas iniciativas educacionais. A autora aborda a tentativa de alteração do ensino médio integrado pela Lei nº 13.415/2017, neste projeto culmina a etapa do processo, iniciado com as jornadas de julho de 2013 pela reação dos estudantes contra o aumento das tarifas de ônibus cobradas em São Paulo; ferozmente reprimidas pelo governo daquele estado, tais protestos acabaram sendo sequestrados por movimentos conservadores e desembocaram no processo de Impeachment da Presidente Dilma Rousseff.

Com a formação do novo governo e a mudança no MEC, o projeto começou a ser discutido e, inclusive, foi editada uma medida provisória que, para a autora, visava somente “atacar o que se conquistou com proposta da formação integrada, atingir os projetos de formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade da formação.” (RAMOS, 2017, p. 38).

Movimentos conservadores como ‘escola sem partido’ ganharam proeminência neste período de ataques aos movimentos sociais comprometidos com a educação progressista. Ramos (2017) inclui nesta conjuntura de revés às conquistas da classe trabalhadora a discussão apressada da reforma trabalhista e da previdência, ambas ignorando o conjunto dos movimentos de defesa da classe que vive do trabalho.

As referências citadas nos levam a refletir que vêm de há muito as lutas empreendidas para a construção de uma escola unitária, que prime por educação omnilateral e, deste ponto de partida, pavimente o caminho para a educação politécnica, objetivando uma sociedade generosa, quando aqueles que produzem a riqueza sejam por elas acabados materialmente e espiritualmente,

conforme a necessidade vital para o ser humano, e possam se constituir plenamente em sua relação com a natureza.

2.3 Educação no Campo e o desabrochar de um câmpus

As discussões que apresento a seguir são orientadas, sobretudo, pelos documentos Contribuição à Construção de Políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/SETEC (MEC/SETEC, 2007b), em sua versão nomeada ‘para discussão’ de maio de 2007 e (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - ‘documento final’ de 2009.

Na apresentação do documento nomeado Contribuição à Construção de Políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/SETEC, lemos que o conceito de formação agrícola deve incorporar novas demandas sociais o que retifica sua substância. O que antes era entendido apenas como ‘transmissão ordenada e sistemática de conhecimentos’ (MEC/SETECb, 2007, p. 5) cujo fim era a difusão de tecnologias e, em especial, para uma agricultura altamente abastecida por insumos externos, atualmente, as mudanças da sociedade exigem uma mudança de foco e um olhar redimensionado, que leve em consideração as transformações que consagram uma nova cultura no mundo do trabalho e produção, renovada pela preocupação de preservação do meio ambiente

Apesar deste entendimento, elaborado a partir das discussões que ocorreram em vários GTs no início dos anos 2000, estamos assistindo um retrocesso não apenas em relação às diretrizes voltadas para a educação, mas, sobretudo, de ações que visam neutralizar os aparatos de regulação e preservação do meio ambiente nos órgãos sobre o comando do governo federal.

O documento Contribuição à Construção de Políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/SETEC afirma ser imprescindível, na definição de políticas que envolvem o ensino agrícola, a existência de espaços territoriais da agricultura familiar ou do agronegócio já que, desconsiderados estes espaços, travam-se os avanços em direção à construção de uma sociedade democrática e justa, onde todos desfrutem de uma vida digna.

Neste sentido, busca-se elaborar novas políticas, pretendendo-se a superação da dicotomia entre a formação propedêutica e a profissional, alcançando-se uma educação emancipadora que insira o conhecimento científico na organização e no desenvolvimento das atividades do trabalho

agroindustrial, educação esta que propiciaria o desenvolvimento do pensamento das pessoas inseridas no processo.

Torna-se necessário buscar um “modelo educativo para o ensino agrícola que leve em conta o surgimento de novas tecnologias, de novas formas de agir e produzir, aumentando a produtividade, com menor impacto ambiental e que contemple também os movimentos sociais e a agricultura familiar” (MEC/SETECb, 2007, p. 5).

A partir da solicitação do MEC/SETEC, a discussão deveria ocorrer em todas as instituições da rede a ele vinculadas, contribuindo-se para inovar as estratégias de ensino onde o trabalho seja o princípio educativo. O documento alinha-se com Saviani que assinala que “toda a educação organiza-se a partir do conceito de trabalho, conseqüentemente toda a organização escolar tem por fundamento a questão do trabalho” (SAVIANI, 1989 *apud* MEC/SETEC, 2007b, p. 6).

O mesmo texto (SETEC/MEC, 2007b) compilou uma breve retrospectiva do histórico do ensino agrícola, com destaque para as políticas de ensino da década de 70, enfatizando a criação do sistema ‘Escola Fazenda’, modelo que perdura até os dias atuais em muitas de nossas instituições educacionais. É deste período a adesão à ‘Revolução Verde’, modernização da agricultura através da incorporação de inovações tecnológicas tais como maquinários, fertilizantes e agrotóxicos.

Também foi feita uma análise do contexto atual da produção agropecuária, no sentido de localizar os desafios e indicar alternativas para a “construção de um modelo capaz de atender às necessidades dos diversos atores e arranjos de produção agrícola no país no momento atual.” (SETEC/MEC, 2007b, p. 6).

O texto documento distingue ensino agrícola de ensino rural, facilitando o entendimento dos processos históricos inseridos nos debates ocorridos nos seminários. O ensino agrícola, além do meio físico, está relacionado à produção agropecuária, sendo que as relações sociais de produção foram o ponto central das reflexões realizadas ao longo do documento.

No panorama do ensino agrícola no Brasil, destacam-se como intervenções do Estado referentes ao ensino agrícola: o Decreto nº 7.566 que cria a Escola de Aprendizes e Artífices, embrião do que hoje é conhecido com Rede Federal; o Decreto nº 8.319 de 20 de novembro de 1910, quando foram dados os primeiros passos para a regulamentação e criação de estrutura para o ensino agrícola. Foram através deles instituídas quatro formas de ministrar este ensino no

Brasil: agrícola superior, ensino agrícola médio, aprendizes agrícolas e o ensino primário agrícola. A definição de seus contornos, entretanto, deu-se a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e da ‘Reforma Francisco Campos’, que fez surgir a inspetoria de ensino secundário. É deste período a promulgação do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931.

A difusão do Ensino Profissionalizante no Brasil deve-se, em parte, à sua repercussão social e capacidade de influenciar na implantação de um modelo econômico. Por isso, “já no governo Vargas, o Ensino Agrícola passou a ter importância, e a discussão a seu respeito levou, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura, à criação de projetos especiais voltados para a educação no meio rural” (SETEC/MECb, 2007, p. 8).

No período em questão, o ensino agrícola de nível superior foi privilegiado, e poucas foram as iniciativas que visaram o ensino agrícola em outros níveis. O ensino superior era a meta da maioria dos jovens pertencentes às classes médias e às mais abastadas, o que continua ocorrendo. Às classes inferiores do extrato social e aos que ocupavam posições marginais na sociedade, como órfãos e demais desafortunados, caberiam os bancos do ensino técnico agrícola.

Tal configuração resiste até os dias de hoje:

Na sociedade capitalista, o processo produtivo institui um modelo social onde, através da divisão do trabalho, acentuam-se as diferenças salariais, contribuindo para a tendência histórica da valorização do ensino superior, como é o caso do Brasil. (MEC/SETEC, 2007b, p. 9).

Com a profissionalização como meta, o ensino com esta característica em nível médio passa a ter um caráter transitório ainda que, com sua maioria, os egressos sejam impedidos de chegar ao ensino superior. Como a sociedade brasileira não operou mudanças para enfrentar esta realidade, muito pouco mudou em relação a esta questão.

Para Barato (2009), não há quem discorde de que o ensino profissionalizante, em sua gênese, é dissociado do sistema de ensino convencional, pois as primeiras experiências de formação profissional no Brasil constituíam-se em serviços de benemerência para os órfãos e para aqueles que não contavam com a sorte de nascer em famílias abastadas. Segundo o autor, o caráter assistencialista destas políticas só se transformou a partir dos anos 1940, “mas a separação entre educação geral e educação profissional perdura até os dias de hoje.” (BARATO, 2009, p. 249).

Com o advento da industrialização e o crescimento urbano das cidades nas primeiras décadas do século passado, a preocupação com o êxodo rural obriga a busca por iniciativas que tratem de estancar este movimento, a educação é considerada como um mecanismo para tentar

reter as pessoas em seus locais de origem.¹⁵ A educação rural e agrícola torna-se uma medida justificável para fixar o homem no campo e neste contexto é implantada a extensão rural. Em novembro de 1940 através do Decreto nº 2832 foi criada a Superintendência do ensino agrícola - SEAV.

Brognoli (1998) também aponta que a solução, principalmente durante o ‘Estado Novo’, apresentada pelas elites para êxodo rural era dotar os agricultores de condições de fixar o homem na terra para explorá-la. Tais condições seriam favorecidas pela educação. Para Getúlio Vargas, citado por Brognoli,¹⁶ assim como o povoamento das regiões, a educação “é a síntese que se contém o segredo de nossa prosperidade.” (Idem, p. 92). Sendo que a educação em todos os seus aspectos era entendida como: “física e moral, eugênica, industrial e agrícola tendo como base a instrução primária de letras e a técnica e profissional.[...]” “a instrução que precisamos desenvolver, até os limites extremos das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo na época caracterizada pelo emprego da máquina, é impossível trabalho organizado.” (BROGNOLI, 1998, p. 92).

Para o autor, na realidade, o incentivo ao ensino profissional a partir da lógica do “Estado Novo”, tinha como propósito a conformação do trabalhador rural investidos de hábitos de higiene e conduta moral, tentando impedir seu deslocamento do campo, com isso garantia-se o aumento da produção e fortalecimento do Estado ditatorial. E, neste processo, surgem tanto instituições públicas como grupos de educadores que tem como função controlar as atividades do estado e difundir ideias para fixação do homem no campo a partir da atividade agrícola e, entre esses grupos surge o ‘Clube Agrícola’. Estes clubes foram inspirados nas ideias de educadores denominados ‘ruralistas’.

A solução proposta pelos educadores ruralistas era implantar no meio rural uma escola primária de cunho profissionalizante, voltada para o ensino de atividades agrícolas e pecuárias. O professor deveria ir além do discurso livresco sobre as delícias e vantagens da vida no campo, mas

¹⁵ Este excerto do discurso de Vargas, por ocasião do dia 1º de maio, expressa bem esse contexto: “É necessário à riqueza pública que o nível de prosperidade da população rural aumente para absorver a crescente produção industrial; é imprescindível elevar a capacidade aquisitiva de todos os brasileiros – o que só pode ser feito aumentando-se o rendimento do trabalho agrícola.” (1941, p. 261) - fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1941/02.pdf/view>. Acesso agosto de 2022

¹⁶ A citação feita por pelo autor tem como fonte VARGAS, Getúlio. A instrução profissional e a educação moral e cívica e agrícola. In: A nova política do Brasil: o ano de 1932... a revolução e o norte. 1933, vol. II, Livraria Jose Olimpio Editora. p. 109-124

deveria ser capaz de preparar alunos para que, ao final de quatro anos de curso, saíssem da escola com a idoneidade técnica de um verdadeiro capataz, obtendo conhecimento melhores que seus antecessores. (DUARTE *apud* BROGNOLI, 1998, p. 92).

Com o apoio do Ministério da Agricultura, tais grupos defendiam uma escola diferenciada para a zona rural, que promovesse a fixação do homem no campo. Sua força pode ser demonstrada pela quantidade de clubes agrícolas fundados à época; em 1937, Santa Catarina contava com 124 instituições com este perfil.

Finda a ditadura Vargas, o ensino de nível médio foi regulamentado pelo Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”. A partir da década de 50 do século passado, surgem as primeiras iniciativas no sentido de conciliar o ensino propedêutico e o profissional, tentando-se superar a dicotomia que impedia o reconhecimento mútuo dos conteúdos de cada um. Quinze anos depois, passa a vigorar a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estruturou o ensino agrícola nos graus primário, médio e superior.

Foi com o Decreto-Lei nº 200/67 que integrou o ensino agrícola ao Ministério da Educação e Cultura e, o Decreto nº 60.371 de 19 maio de 1967 criou a Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), substituindo a SEAV, também transferida para o MEC.

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71 as orientações sobre o ensino técnico sofreram modificações que abrangeram o ensino agrícola. Na ocasião, tentou-se acabar com a dualidade estrutural do ensino propedêutico implantando-se um núcleo curricular comum e uma parte diversificada, além de estabelecer a obrigatoriedade de profissionalização em todo o ensino de segundo grau.

Na realidade isso não aconteceu dada a inviabilidade de implantar um sistema de ensino que buscava unir trabalho manual e trabalho intelectual numa sociedade que tem justamente como uma de suas principais características a separação entre concepção e execução, com a valorização da primeira e a desqualificação da segunda. Nesse aspecto, convém lembrar que a proposta de profissionalização prevista pela Lei nº 5.692/71 que tinha como fundamento a teoria do capital humano, baseada no Taylorismo, entrou em vigor durante um período de restrições democráticas e do período de crescimento as tecnologias preconizadas pela “Revolução Verde”. (MEC/SETEC, 2007b, p. 14).

Através do Decreto nº 83.935/79, as escolas agrícolas passaram a ser denominadas escolas agrícolas federais, adicionando-se ao título o nome da cidade onde estivessem instaladas. A extinção da COAGRI veio com o Decreto nº 93.613, de 21 de setembro de 1986 que subordinou o ensino agrotécnico à Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG). Em 1990, a Lei nº 8028 de 12 de abril a subordinação foi transferida à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE).

Além de administrar o ensino agrotécnico então existente, a recém-criada SENETE expande-se, pretendendo capacitar o educando para atuar como agente de produção e de difusão de tecnologias nas áreas de produção, crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outros. Segundo Sobral (2004 *apud* SETEC/MEC, 2007b, p.16), “as escolas deveriam encontrar meios que harmonizassem as modernas tecnologias e os métodos tradicionais, de modo que os alunos fossem incentivados a regressar às suas comunidades de origem, o que, segundo o autor, não acontecia, embora fossem, em sua maioria, oriundos do meio rural.”

Este movimento também foi abordado por Brognoli (1998), quando discorreu sobre o problema enfrentado pelas primeiras escolas agrícolas em Santa Catarina, nos anos de 1940. O autor afirma que, concluído o curso e tendo estabelecido contato com o meio urbano, a maioria dos jovens não retornava à região natal para o exercício da função a que havia dedicado sua formação. Segundo este autor, a situação individual dos alunos somava-se à ausência de incentivo governamental para os pequenos produtores, e a falta de perspectiva afastava-os da labuta na terra. Para descrever a situação Brognoli (1998) cita as querelas registradas por um diretor de uma das escolas pioneiras neste ensino no estado.

Seria um estímulo para os alunos a criação de cargos públicos com a denominação que lhes cabe por diploma. Não quero transformar isso aqui em escola de formação de funcionários, mas sendo a agricultura a profissão mais difícil de se começar, por ser necessário o emprego de certo capital, não haverá portanto estímulo para estes estabelecimentos por alunos desprotegidos de fortuna e os que por ela são beneficiados dificilmente abraçam esta profissão e, quando isso fazem, ficam nos grandes centros, sem aproveitar o que aprenderam. [...] Se os poderes públicos não estimularem estes alunos com um emprego, ou com a doação de um terreno com uma casa bem instalada e com maquinário agrícola, sementes e animais, embora que fique o mesmo sujeito ao pagamento a longo prazo, comprometendo-se ainda o governo a comprar seu produto, dar-lhe transporte e assistência sanitária e judiciária, pouco se faz pelas finalidades deste educandário. (BROGNOLI, 1998, p.102).

As novas tecnologias introduzidas pela ‘revolução verde’ não estavam ao alcance da maioria dos produtores rurais, sem condições materiais para se adaptarem às exigências deste

modelo, restando-lhes dedicar-se à terra dela mal obtendo a subsistência familiar. As políticas públicas de financiamento ergueram um muro entre estes produtores e aqueles que conseguiram acessar as novas tecnologias e os incentivos fiscais, fragilizando o pequeno produtor e aumentando a concentração de terras. “A definição de uma política agrícola, por parte dos governos, parece não ter levado em conta as diferenças regionais e sociais, pressupondo-se uma igualdade entre os produtores com relação à obtenção de financiamento” (MEC/SETEC, 2007, p.16).

Repercutindo a citação anterior, ilustramos nosso texto com um trecho do clássico da literatura brasileira de João Ubaldo Ribeiro que ainda hoje traduz com precisão o pensamento retrógrado das elites brasileiras, preservado ao longo dos séculos. A trama é datada e geograficamente localizada na região nordeste do país, mas é atemporal e abrangente, seu conteúdo reiteradamente ratificado pelos acontecimentos que vivenciamos contemporaneamente.

Somente através da penúria engendrada pelas estiagens é que o pequeno proprietário se rende à evidência de que sua atividade será sempre minguada e insignificante produção, assim possibilitando que os grandes proprietários – os únicos que podem levar para aqueles ermos o progresso, já lhes direi por quê – possam comprar-lhes a terras. É que só ele pode pleitear junto às autoridades, com prestígio e peso político, as melhorias necessárias, as albufeiras a serem construídas, a açudagem a ser empreendida e benfeitorias desse quilate, com as quais a estiagem deixará de ser um empecilho à produção. “E só o grande proprietário é que pode reunir o capital necessário, os conhecimentos e as inversões necessárias para que a produção seja de molde a atender às exigências comerciais, que são cada vez mais complexas”. (RIBEIRO, 2011 p. 231).

Nossas elites agrárias, representadas atualmente pelo agronegócio, gozam de prestígio e formam um bloco hegemônico que atua tanto no Legislativo quanto no Executivo Federal, inclusive, com um dos membros ocupando o Ministério da Agricultura no governo atual. Sua forte influência nas ações governamentais foi estampada no comentário emblemático do ocupante do cargo máximo da república, que disse *ipsis litteris*: “Esse governo aqui é de vocês”¹⁷.

Voltando à discussão suscitada pelo documento “Contribuição à Construção de Políticas para o Ensino Agrícola” da Rede Federal vinculada ao MEC/SETEC, sublinhamos que a preocupação de substituir o modelo tradicional de agricultura pelo ‘modelo moderno e

¹⁷A declaração citada está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XdGa-sImKIg>. Acesso em: 20 mar. 2022.

tecnificado’ não tem levado em conta as condições reais das pequenas propriedades rurais. Embora possa deslumbrar os estudantes, levando-os mesmo a menosprezar sua ligação original com o modelo tradicional de cultivo agrícola, concomitantemente os conduz à frustração, na medida que vão se dando conta das dificuldades da adoção das inovações técnicas pelas pequenas propriedades familiares. Existe um fosso entre a agricultura familiar e a escola, pois os parâmetros de produção utilizados pelo grande capital acabam sendo apresentados como modelo de produção.

Nos últimos anos, o ensino técnico, incluindo-se aí o agrícola, buscando adequar-se às demandas da dinâmica neoliberal da economia, tem reproduzido uma visão bastante utilitarista da educação, no sentido de encará-la apenas como formadora de mão-de-obra para o mercado. Exemplo disto é a multiplicação de propostas ligadas à qualidade total e seus paradigmas na educação. Tais propostas voltam-se basicamente para atender às demandas do mercado. (MECSETEC, 2007b).

Esta parece ser uma consequência congruente com a forma como os trabalhadores rurais vêm sendo tratados ao longo da história no Brasil. Mendonça (2006) ao discutir as políticas na primeira república e a atuação do Ministério da Agricultura à época da implantação de política de ensino agrícola, constata que as práticas em relação ao recrutamento de mão de obra têm caráter autoritário que, segundo a autora, é marca da edificação do mercado de trabalho no Brasil. Ao mencionar essas políticas no período dos “Aprendizados Agrícolas”, ela destaca o seguinte:

A despeito de seu número reduzido, a importância dos Aprendizados residiu em difundir os princípios do ensino agrícola como instrumento do poder, material e simbólico, dos grupos dominantes agrários sobre o trabalhador rural, já que, colocando à porta do rurícola um saber presidido pela noção de progresso, naturaliza-se a oposição entre uma agricultura “moderna” e outra “arcaica”, bem como a subordinação desta à primeira, sendo ambas despidas de seu conteúdo de classe. (MENDONÇA, 2006, p. 92).

Novamente recorro à pena do mestre João Ubaldo Ribeiro que exprime a índole arcaica de nossas elites, que marcou profundamente nossa história e com a qual convivemos até hoje, rescaldo deste tempos “medievais” da cultura brasileira.

Vejamos bem, que será aquilo que chamamos de povo? Seguramente não é essa massa rude, de iletrados, enfermiços, encarquilhados, impaludados, mestiços e negros. A isso não se pode chamar um povo, não é isso que mostraremos a um estrangeiro como exemplo do nosso povo. O nosso povo é um de nós, ou seja, como os próprios europeus. As classes trabalhadoras não podem passar disso, não serão jamais povo. Povo é raça, é cultura, é civilização, é afirmação, é nacionalidade, não é o rebotinho dessa mesma nacionalidade. Mesmo depuradas, como prevejo, as classes trabalhadoras não serão jamais o povo brasileiro, eis que esse povo será representado pela classe dirigente, única e

verdadeiramente faz jus a foros de civilização e cultura nos moldes superiores europeus - pois quem somos nós senão europeus transplantados? (RIBEIRO, 2011, p. 233).

A despeito disso, nunca é demais lembrar que os pequenos produtores rurais são responsáveis por parcela importante da produção de alimentos no Brasil para o consumo interno.

Em outro documento, elencado no princípio desta argumentação, nomeado “(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (MEC/SETEC, 2009), destacam-se as discussões do Seminário Nacional, que teve como objetivo discutir o papel do ensino agrícola nos contextos agrário e agrícola brasileiros. Tais discussões seguiram três eixos temáticos, que apresento a seguir:

Eixo temático I - Democratização da Educação: Em se tratando deste eixo, cabe destacar como importante o desafio das escolas agrotécnicas em articular o ensino médio com a educação profissional levando-se em conta as peculiaridades de cada região e os seus arranjos produtivos, sem olvidar que eles o são também sociais e culturais. Desafiador, também, é o quesito inclusão, pois há uma enorme dívida com a parcela da população que sempre esteve à margem quando se trata de um lugar na escola, sendo essencial a criação de condições escolares atrativas, para reduzir o número de jovens que figuram entre os milhares de evadidos. A sugestão é que as escolas agrotécnicas desenvolvam suas atividades de ensino e pesquisa de acordo com o que está estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) especialmente no que diz respeito às atividades práticas e moradia.

Eixo Temático II - Currículo: Quanto ao eixo temático currículo, a proposta de ressignificar o ensino agrícola leva em consideração o contexto e, como um dos focos, a agricultura familiar; a formação curricular deve ser articulada a uma proposta pedagógica que esteja orientada pela integração, criando-se um instrumento para oportunizar ao aluno competências características da formação profissional conjugadas ao desenvolvimento de valores que permitam sua formação como cidadão, seja, éticos morais, culturais, sociais e ecológicos. O currículo é idealizado como instrumento de educação que propicie o desenvolvimento de capacidades, gerando ambientes de ensino adequados para estimular a autonomia do estudante na busca de soluções em seu cotidiano de trabalho, possibilitando uma capacitação plenamente associada aos objetivos da aprendizagem.

Neste sentido, um currículo deve ser desenvolvido como forma de mediação pedagógica entre a avaliação e a construção de conhecimentos, facilitando ao educando sua mobilidade e transferência entre diferentes contextos ocupacionais. Pressupõe também procedimentos didáticos pedagógicos constituídos de atividades teóricas, demonstrativas e práticas contextualizadas, bem como de projetos voltados para o desenvolvimento da capacidade de solução de problemas. (MEC/SETEC, 2009, p. 25).

Eixo temático III – Desenvolvimento Local e Planejamento: Apresenta como função da escola agrotécnica atuar para transformação da localidade em que está inserida, buscando um desenvolvimento que leve em conta questões sociais, políticas e ambientais, colaborando com o desenvolvimento do país sem abdicar de seu papel específico dentro do contexto educacional. Para que a colaboração seja efetiva, o texto afirma que é necessário avançar além da compreensão instrumental dos objetivos da EPT, que direciona a formação em benefício da parcela da sociedade representada pelo mercado, com objetivos que na maioria das vezes não avançam além dos interesses plutocratas.

Assim sendo:

O ensino agrícola deve permitir ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade de seu meio, e também extrair e problematizar o conhecido e investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu “lôcus”. (MEC/SETEC, 2009, p. 27).

O texto chama atenção para a importância da agricultura familiar, colocando como prioridade a atenção à produção das comunidades locais e regionais e enfatizando a produção voltada para os conhecimentos utilizados na agroecologia. A conservação e preservação ambiental tornam-se imprescindíveis neste processo de desenvolvimento localizado a incorporação de tecnologia que não agredem o meio ambiente também é um fator determinante para a garantia de estabilidade para gerações presentes e futuras.

Em suma, as instituições de ensino agrícola devem perseguir o desenvolvimento humano, a articulação de grupos locais, a equidade na distribuição de renda e a diminuição das diferenças sociais, com participação e organização da comunidade. De igual maneira, as questões de gênero, geração e de etnia, diminuição da pobreza e da exclusão, o respeito aos direitos humanos, a redução dos impactos ambientais da produção de resíduos tóxicos e da poluição, o equilíbrio dos ecossistemas e a conservação e preservação dos recursos naturais devem ser objetivos a serem atingidos. (BRASIL/MEC/SETEC, 2009).

Em se tratando do estado de Santa Catarina, após o ensino agrícola ficar sob a égide da SEAV, surgiram as primeiras escolas agrícolas por iniciativa do governo estadual. Em 1940 foram criadas duas escolas: uma localizada no planalto norte, no município de Canoinhas; outra no planalto sul, no município de Lages. A criação destas escolas, segundo Brognoli (1998) é parte de um movimento que se iniciou ainda no século XIX, mais exatamente no ano de 1835, quando

foram criadas as aulas de agricultura prática no currículo das escolas rurais. Também integra este processo o movimento que visava a modernização da agricultura no estado.

modernização compreendida como a introdução de conhecimentos técnicos e científicos visando o aumento quantitativo e qualitativo da produção agrícola, tendo em vista o aumento dos lucros por parte de quem controlava esta atividade, bem como o aumento da própria arrecadação de impostos. Em outras palavras, as classes dominantes procuraram imprimir ao campo a lógica urbana de desenvolvimento, procurando assim alcançar seus objetivos. (BROGNOLI, 1998, p. 93).

Foram criados institutos de pesquisa e extensão que repassavam para os produtores rurais novas técnicas e introduziram novas culturas que haviam tido bom desempenho em outros estados da federação, além de inserir raças mais produtivas. A escola foi uma via de disseminação neste processo, muitas com efeito limitado pelas tentativas de desenvolver ensino agrícola que não prosperou como o esperado. Com o advento das novas técnicas, o mercado exigia que fossem formados trabalhadores rurais que correspondessem às exigências da agricultura naquele novo contexto

Tal perfil não seria alcançado com apenas uma aula de agricultura nas escolas regulares; era necessária uma estrutura destinada a atender uma clientela que já trabalhava na área agrícola, porém aquém das necessidades do momento, evidentemente sob a ótica dos interesses hegemônicos. Havia demandas pelo treinamento dos trabalhadores no âmbito das novas tecnologias, assim como de formação de uma mentalidade afeita a esses valores. (BROGNOLI, 1998, p. 94).

O governo do estado criou as escolas de Lages e Canoinhas através do Decreto nº 458, de 24 de junho de 1940 e do Decreto nº 487 de 21 de outubro do mesmo ano, respectivamente. A escola de Lages era destinada a preparar o mestre agrícola, capatazes e administradores agrícolas. A partir de dezembro deste mesmo ano passou a denominar-se ‘Escola Prática de Agricultura Caetano Costa’, onde era ministrado o curso de práticas rurais. A sua congênere de Canoinhas foi destinada à formação de práticas rurais. Esta escola foi construída junto ao Instituto Agrônômico criado em 1939 e funcionou a partir de 1941, vindo a ser denominado ‘Escola Prática de Campo Experimental’. Ambas estavam vinculadas à Secretaria Estadual de Viação, Obras Públicas e Agricultura, o que, segundo o autor, “evidenciam a intenção de manter o ensino agrícola separado da rede de ensino propedêutico” (BROGNOLI, 1998, p. 95).

Mesmo que a separação destes seja justificada pela posse de um campo experimental que neste caso significaria economia de verba, o autor não afasta a hipótese de intencionalidade das

elites dirigentes à época de reservar aos agricultores uma formação que restringisse a parte propedêutica. Brognoli (1998) afirma que, em parte, isso pode ser concluído com a leitura do regulamento das escolas práticas de 1942, publicação feita pelo interventor federal Nereu Ramos através do Decreto nº 170, de dezembro daquele ano. Entre outras medidas, a responsabilidade pelo “ensino profissional da agricultura, pecuária e indústrias anexas, em grau elementar, destinadas à formação de práticos rurais, serão organizadas e dirigidas no sentido de uma orientação essencialmente prática e utilitária”. (BROGNOLI, 1998, p. 96).

Chama a atenção no currículo escolar definido pelo regulamento, entretanto, encontrar-se entre seus componentes algumas disciplinas consideradas propedêuticas: mecânica agrícola e desenho, higiene e profilaxia, contabilidade agrícola e cooperativismo. Segundo Brognoli (1998), desde sua fundação a falta de professores era um entre muitos problemas enfrentados por estas escolas, o que obrigava docentes da área técnica a ministrarem as aulas da parte propedêutica. O autor revela que um relatório do ano de 1946, remetido pelo diretor da escola de Canoinhas, dava conta de que 27 disciplinas do curso foram ministradas por três professores com formação em Engenharia Agrônômica. Consta, segundo o autor, que na escola de Lages a situação, no que diz respeito à concentração das disciplinas em um número escasso de professores, repetia-se. Em relatório datado do ano de 1947, o diretor desta escola revelava o seguinte:

Com quatro anos de funcionamento ainda não houve um ano que esta escola atravessasse com o corpo docente completo ou inalterado. O nosso corpo docente não é estável, e isso só pode prejudicar a eficiência do ensino. A capacidade e dedicação de diversos professores que por aqui tem passado é digna de consideração, mas a instabilidade dos mesmos prejudica o desenvolvimento dos cursos. (BROGNOLI, 1998, p. 99).

Além do acúmulo de aulas, os professores também tinham que se dedicar aos trabalhos de campo e postos anexos, criando ainda mais dificuldades na preparação e no desempenho em sala de aula.

Ferreira (1995) revela que os primeiros técnicos agrícolas do estado foram formados em Camboriú - SC. A colação de grau ocorreu em 1967 e, nesta época, vigorava a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB). A partir disso as antigas escolas de iniciação agrícola e escolas agrícolas foram agrupadas e passaram a ser denominadas de ‘ginásios’. Nos ginásios eram ministradas as quatro séries do primeiro ciclo (ciclo ginásial) e foram mantidas as certificações dos alunos como mestres agrícolas. Já as escolas agrotécnicas passam a ser denominadas ‘colégio

agrícola’ onde eram ministradas três séries do segundo ciclo colegial. Aos concluídos era conferido o diploma de técnico em agricultura.

A dependência das verbas provenientes da União fez com que, apesar de ter a data de instalação no ano de 1953, o colégio agrícola de Camboriú tenha formado sua primeira turma apenas em 1967. A implantação do seu ginásio agrícola se deu em 1962. Ferreira (1995) atribui a aprovação da criação das primeiras escolas em Santa Catarina à influência de personalidades da política catarinense. O autor registra, para comprovar esta afirmação, a fala do ex Deputado Federal Antônio Carlos Konder Reis na cerimônia alusiva aos 30 anos de fundação do Colégio Agrícola de Camboriú, em 1988:

Na primeira discussão do Orçamento Geral da República, o Ministro da Agricultura, João Cleofas me autorizou que providenciasse duas emendas, isto em 1953, a primeira contemplando Camboriú com uma escola e a outra contemplando também Concórdia. Quando o orçamento foi discutido no Senado Federal, o eminente Senador Carlos Gomes de Oliveira dotou com uma escola o município de Araquari. Eram escolas acanhadas, não eram reconhecidas pelo Ministério da Agricultura, mas quando assinamos o convênio para criação do Colégio Agrícola de Camboriú, celebramos dois outros, entre o Governo da União e o Governo do Estado, para melhorar, e engrandecer a escolas de Canoinhas e Lages (FERREIRA, 1995, p. 63).

A partir de 1967, os estabelecimentos de ensino agrícola subordinados à SEAV foram transferidos para o MEC, ligando-se à Diretoria de Ensino Agrícola (DEA). Segundo Ferreira (1995), a falta de recursos do MEC obriga que apenas a escola de Concórdia tivesse vínculo direto a este órgão. Enquanto os colégios agrícolas de Camburi e Araquari foram transferidos para a UFSC, os colégios de Lages e Canoinhas foram transferidos para a UDESC. Neste período, através da DEA, foi implantada nestas instituições a metodologia do sistema escola-fazenda, que propugnava o ensino baseado no princípio do ‘aprender a fazer fazendo’.

Em 1973 foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI, que iniciou suas atividades com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira às escolas especializadas em ensino agrícola. Apenas o colégio agrícola de Concórdia foi integrado com mais 30 escolas ligadas diretamente à COAGRI.

Segundo Ferreira (1995), o I Encontro Estadual de Ensino Agropecuário de Segundo Grau de Santa Catarina teve como principal objetivo preparar as escolas tendo em vista a implantação das diretrizes da política educacional para o ensino agrícola fomentada pela COAGRI. Procurou outrossim, viabilizar a implantação de uma coordenação estadual para este ensino, e, ainda, identificar a condição deste em Santa Catarina. A implantação do Conselho Estadual de Ensino

Agrícola de Santa Catarina (CONEA-SC) só se deu em 1980, a partir do II Encontro Estadual do Ensino Agrícola em Segundo Grau.¹⁸ O III Encontro Estadual de Ensino Agrícola ocorreu em concomitância à realização do I Congresso Estadual do Técnico Agrícola, em 1992. O objetivo desta feita foi a dinamização do sistema de organização profissional dos técnicos agrícolas. Este encontro sintetizou as discussões que foram realizadas em todo o estado de Santa Catarina no primeiro semestre de 1992.

Em julho de 1993 aconteceu o IV Encontro Estadual do Ensino Agrícola de Santa Catarina, desta vez, no colégio agrícola de Camboriú. A preocupação estava centrada na perspectiva do ensino agrícola a partir da nova LDB que, então, estava em discussão no Congresso Nacional. O Trabalho como Princípio Educativo entrou na pauta de discussão deste congresso

Ferreira (1995), ao comentar o desenvolvimento do ensino médio agrícola em nosso estado, apresenta a seguinte análise:

A situação geral do surgimento e expansão do ensino agrícola de nível médio em Santa Catarina sugere o predomínio de elementos ligados ao conceito mais geral do trabalho, no caso, elementos associados ao jogo de influências e lutas pelo poder, servindo de substrato para criação daquele lócus onde acontecerá a formação para o trabalho técnico agrícola [...] com isso se constata pouca vinculação do ensino com a perspectiva do “desenvolvimento rural”, já que as escolas ficam a mercê de agentes externos dissociados daquela racionalidade que caracteriza o trabalho agrícola. [...] em outras palavras quer se quer dizer que o trabalho insiste em se restringir ao domínio de rotinas do sistema produtivo, desconsiderando mecanismos e estratégias (como política e o corporativismo) que acabam incidindo direta ou indiretamente sobre sua atividade. Percebe-se, com estes fatos, que dimensões humanizantes e humanitárias do trabalho acabam não sendo consideradas como dados técnicos válidos. (FERREIRA, 1995, p. 78).

No mês de julho de 1995 foi realizado em Florianópolis o I Encontro Estadual das Escolas Agrícolas desta feita promovido pela Assembleia Legislativa do Estado conjuntamente com o Conselho Estadual de Ensino Agrícola. O objetivo deste encontro era buscar “uma ampla mobilização política em prol da consolidação e do fortalecimento da rede estadual de ensino agrícola” (CONEA/IFC, 2018, p. 35).

No ano 2000 o CONEA assinala como um marco importante a avaliação feita por esta entidade, a partir da elaboração dos professores da área para aplicação em todas as turmas de terceiro ano dos técnicos em agropecuária de Santa Catarina. E deste mesmo ano a realização do II Congresso Estadual dos Técnicos Agrícolas e o V Encontro Estadual de Ensino Agrícola ambos sediados em Camboriú.

¹⁸Ocorrido entre os dias 14 a 16 de Fevereiro de 1990 também na Escola Agrotécnica Federal de Concórdia.

A partir de 2002, após a realização de mais uma avaliação pelo CONEA, foi definido que, antes da conclusão do curso, os alunos que estivessem cursando o último ano de ensino médio viriam a ser avaliados anualmente

Entre 2007 e 2012, foram realizados 5 Fóruns organizados em várias instituições vinculadas ao CONEA, com a presença de profissionais ligados a instituições públicas e privadas. “A contribuição desses profissionais foi extremamente relevante nos debates com professores, coordenadores e gestores das escolas, e proporcionou melhor compreensão das reais necessidades dos técnicos em agropecuária, a serem trabalhadas pelas Escolas de formação desses profissionais.” (CONEA/IFC, 2018, p. 65) Entre os objetivos estabelecidos para serem alcançados com realização dos Fóruns nenhum deles fez referência à capacitação dos técnicos agrícolas com vistas a uma educação que não tivesse como referência as exigências do mercado. E a discussão dos itens que mais se aproximam dos questionamentos que levantamos foi atravessada por considerações acerca do mercado de trabalho, como descrito: “Discutir as novas demandas sociais, econômicas e ambientais e suas relações com o mercado de trabalho e com os novos profissionais. (CONEA/IFC, 2018, p. 66).

Em setembro de 2014, a cidade de Joinville (SC) foi sede dos seguintes encontros simultâneos: II Congresso Nacional do Ensino Agrícola, V Congresso Estadual dos Técnicos Agrícolas de Santa Catarina e o X Encontro Estadual do Ensino Agrícola. Estiveram presentes neste encontro representantes do SETEC/MEC e de 07 estados da federação. O tema abordado na ocasião foi “Educação Profissional Trabalho e Sustentabilidade. Neste evento foram apresentados mais de uma centena de trabalhos científicos.

Por fim, em se tratando do ensino agrícola e sua organização no estado de Santa Catarina com o III Congresso Nacional do Ensino Agrícola, o VI Congresso Estadual dos Técnicos Agrícolas de Santa Catarina e o XI Encontro Estadual do Ensino Agrícola, realizados concomitantemente no ano de 2018. O tema escolhido para àquele ano foi: “Educação Profissional com Ética e Responsabilidade” e organizado pelo IFC Campus Concórdia, Associação dos Técnicos Agrícolas de Santa Catarina (ATASC), Sindicato dos Técnicos Agrícolas de Nível Médio do Estado de Santa Catarina (SINTAGRI) CONEA e a Federação Nacional do Ensino Agrícola (FENEA).

A justificativa apresentada para a iniciativa foi:

os técnicos em agropecuária precisam estar preparados profissionalmente para atender as necessidades do mercado de trabalho e principalmente exercer suas atribuições profissionais com responsabilidade e ética. Dessa forma destaca-se a importância dos temas debatidos nesse Congresso, onde se busca para todas as Escolas formadoras, proporcionar subsídios, debates e reflexões sobre suas responsabilidades e práticas pedagógicas adotadas.¹⁹

A formação profissional, entretanto, precisa transcender as exigências do mercado e contemplar as necessidades do meio ambiente, da classe trabalhadora e do país como um todo.

Na sequência apresenta-se as análises e resultados dessa pesquisa.

¹⁹Fonte: <https://eventos.ifc.edu.br/3conea>.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 “Meninos eu Vi”: Assim nasceu o IFC Campus Videira

Criado pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), o IFC cobre grande parte do território catarinense onde estão instalados 15 campus atendendo os municípios de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, São Bento do Sul, Santa Rosa do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. Blumenau, na região do vale catarinense, abriga a Reitoria.

Resultante da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ofertam formação inicial e continuada em diversos cursos de nível médio, nas formas integrado, subsequente e concomitante, além de cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação. O IFC teve origem nas Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, junto aos Colégios Agrícolas de Araquari e de Camboriú, que possuíam vínculos institucionais com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O IFC Campus Videira, local de realização dessa pesquisa, está situado no Município de Videira²⁰ localizado no vale do Rio do Peixe e está distante 450 km da capital dos catarinenses. Possui uma área de 377,85 km² e tem em seus limites as cidades de Caçador e Rio das Antas, ao norte; Pinheiro Preto, ao sul; Fraiburgo e Tangará, a leste e, Arroio Trinta e Iomerê, a oeste.

Segundo dados obtidos no site do IBGEⁱⁱ, Videira possui atualmente uma população estimada em 54.141 habitantes, o que a colocava como o 28º município mais populoso do estado e

²⁰ A cidade passou-se a chamar assim a partir de sua instalação oficial em 1944. Antes disso teve a denominação tão bucólica quanto o nome atual: “Rio das Pedras” e “Perdizes”. A cidade deve seu nome atual ao fato de estar situada em um polo da vinicultura do estado. Disponível em: <https://www.videira.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/74782>. Acesso em: 23 abr. 2022

o mais populoso da região onde está localizada a cidade. Videira está plantada no Vale do Rio do Peixe que possui uma rica zona agroecológica. A economia da região está assim composta: no setor primário destaca-se a fruticultura, com ênfase nas culturas da uva e do pêssego. Em se tratando da produção pecuária, sobressai a criação de suínos, aves e bovinos para a produção de leite; além de centenas de empresas industriais de pequeno e médio porte, Videira é sede da empresa Brasil Foods (antiga Perdigão S.A.), um dos maiores frigoríficos da América Latina, para onde a produção de aves e suínos do município e da região é carreada. Esta empresa é responsável pela geração de uma parcela considerável dos empregos da população local.

Dados de 2019, fornecidos pelo IBGE, apontam que a média salarial da população de Videira era 2,3 salários-mínimos de um total de 45.8% da população empregada. Neste quesito, ocupa a 82ª posição entre os 295 municípios catarinenses. 22% da população ganha até meio salário-mínimo, o que colocava a cidade na 254ª posição no ranking dos 295 municípios do estado. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 96.9% segundo o censo de 2010, enquanto a de mortalidade infantil bateu os 7.78 por nascidos vivos. O índice de desenvolvimento humano municipal registrado em 2010 é de 0.76.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Econômico Municipal, um estudo elaborado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Videira ocupava em 2015 a 23ª posição no PIB catarinense (R\$2,1Bi), apresentando uma média de 9,2% de crescimento, entre o período 2011 – 2015. Ao se avaliar o PIB per capita, os dados de 2015 situam Videira na 36ª posição entre os municípios catarinenses. Encerrou 2016 com 3.454 empresas registradas e 19.297 empregos formais, tornando-se o 21º maior gerador de empregos do estado. Em 2016, as Micro e Pequenas Empresas (MPes), foram responsáveis por quase metade dos postos de trabalho formais do município (48,5%).²¹

O Agronegócio de Videira possui, segundo dados do Ministério de Trabalho e Emprego, - MTE de 2016, 230 empresas com 2.818 empregos formais, sendo que 219 dessas empresas são de micro e pequeno porte e são responsáveis por 1.091 vagas de emprego.

Das atividades econômicas que compõem o eixo estratégico Agronegócio, em termos da fabricação de produtos alimentícios, representando 52,3% do ICMS (imposto sobre a circulação de mercadorias) gerado no município. A atividade de Agricultura, Pecuária, Produção Florestal, Pesca e Aquicultura representa 8,9% do ICMS do município.

²¹Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/videira/panorama>. Acesso em: 23 abr. 2022

Antes de se tornar IFC Câmpus Videira, o hoje câmpus era uma extensão da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia. Nesta condição iniciou suas atividades em março de 2006 e assim permaneceu até o início de 2010. Enquanto aguardava-se a construção de sua sede, o conjunto de atividades do curso de Agropecuária (único curso oferecido na época) era realizado no prédio da Escola Criança do Futuro – CAIC, espaço cedido pela Prefeitura Municipal de Videira. Neste período, a escola contava com secretaria, a diretoria escolar e os laboratórios de informática e de química. Foi assim que teve início a primeira turma do curso técnico em Agropecuária, formada por trinta e cinco estudantes.

O corpo técnico contava com um coordenador, uma secretária e uma equipe de cinco professores. Com o ingresso da segunda turma, em 2007, foram contratados mais cinco professores e, em junho de 2008, a primeira turma foi formada. Por meio da participação de emendas parlamentares, foi dado início às obras do atual Câmpus Videira, bem como foram adquiridos equipamentos a serem utilizados na infraestrutura do câmpus, onde anteriormente estava instalado o Horto Municipal da Prefeitura de Videira. Em 04 de abril de 2008, foi realizada Audiência Pública na Câmara de Vereadores da cidade, ocasião em que foi sugerido que o câmpus ofereceria cursos que tivessem correspondência com as seguintes áreas: agropecuária, indústria e, também, ofertasse cursos superiores com licenciaturas. Mesmo sem a construção do novo câmpus, finalizada somente em meados de 2009, foi realizado concurso público para a contratação de professores e técnicos administrativos.

Com o câmpus novo entregue, o primeiro exame de seleção para ingresso dos estudantes nos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado foi realizado no início de 2010. A seleção foi realizada para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio diurno e para os Cursos Técnicos Subsequentes diurnos em Agropecuária, Eletroeletrônica e Informática. Em 2022, o câmpus conta com uma estrutura física composta por 22 salas de aula, um bloco administrativo e um pedagógico, 08 laboratórios de informática, 08 laboratórios do curso de eletroeletrônica, 04 laboratórios do curso de agropecuária, 01 laboratório de segurança do trabalho, 02 laboratórios do curso de pedagogia, 01 sala de desenho técnico, biblioteca, cantina, auditório e ginásio poliesportivo, uma academia de ginástica, sala de jogos, quadra de areia, duas estufas para prática agropecuária, galpão de máquinas e implementos. Atualmente, possui uma equipe formada por professores, pedagogos, psicólogo, enfermeiro, assistente social, nutricionista, intérprete de libras, técnicos administrativos e de laboratório. O câmpus oferece os cursos técnicos integrados

ao Ensino Médio em Agropecuária, Eletroeletrônica e Informática; cursos técnicos subsequentes em Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Segurança do Trabalho; cursos de graduação em Ciências da Computação, Engenharia Elétrica e Pedagogia, além dos cursos de pós-graduação em Desenvolvimento Web, Desenvolvimento Rural e Agronegócio e Educação.

Considerando o curso de Agropecuária, objeto de estudo desta pesquisa, Pagno (2019) recorda que, ao iniciar as atividades, verificou-se grande procura pelos cursos noturnos e que houve dificuldade de preencher as vagas para os cursos subsequentes no período diurno. Segundo a autora, em agosto de 2010 foram elaborados os Projeto de Criação de Cursos na modalidade de Ensino Integrado. O projeto fazia-se necessário para viabilizar a contratação de mais docentes para o campus

A matriz curricular dos cursos foi construída, inicialmente, a partir dos referenciais da legislação vigente no Ensino Médio e do Parâmetros Curriculares Nacionais. Em relação ao ensino médio regular foram adaptadas as matrizes curriculares do ensino médio comum das escolas estaduais, acrescentando às cargas horárias o ensino da língua espanhola. Ato contínuo, as matrizes curriculares dos três cursos acima citados foram aglutinadas por semestre e dos dois ensinos médio e técnico nasceu uma única grade com separação por ano e semestre.

Foi mantida a sequência de disciplinas por semestre, como anteriormente planejado e estava em andamento no ensino técnico. Depois, foram verificadas as cargas horárias semestrais, e, por último, anuais. Dessa forma, assumiu-se uma normativa que determinava uma carga horária mínima no ensino médio e outra carga horária mínima no ensino técnico. (PAGNO, 2019, p. 95).

Em fevereiro de 2011 foram feitas quarenta matrículas para o curso de Agropecuária e Informática e trinta matrículas no curso de Eletrônica. Com o aumento na procura por vagas, em 2012, foram matriculados cento e dez estudantes. Ao final de dois anos já eram seis turmas com aproximadamente duzentos estudantes cursando o Ensino Médio Integrado, já considerada a variação provocada por transferências e evasão escolar. No final de 2013 o campus contava com mais de trezentos estudantes matriculados no EMI, sendo que as primeiras turmas, ingressadas em 2011, se formaram.

Pagno (2019) relata que em 2012 foram realizadas visitas técnicas pelos servidores do campus Videira a escolas que contavam com o EMI, para compartilhamento de experiências relacionadas à organização e funcionamento de tais cursos. O primeiro grupo de servidores fez deslocamento até a sede do IFSC de Florianópolis, já o segundo grupo seguiu em direção ao Rio

Grande do Sul para visitar a Fundação Liberato e, um terceiro grupo visitou o IFPR, Campus Curitiba. Depois destas viagens, foram realizados momentos de socialização em um encontro assim descrito pela autora: “houve oportunidade de refletir sobre as diferentes formas e possibilidades de integração e interdisciplinaridade, o que se constituiu em uma experiência bastante exitosa” (PAGNO, 2019, p. 95).

Em 2013 foi criado pela Pró-Reitoria de Ensino do IFC, um grupo de trabalho (GT) constituído por servidores e educadores com experiência na área do EMI. O objetivo do GT era o estudo e debate das propostas para a integração do ensino em vários Campi. Nessa época foi ofertado pelos participantes do GT um curso de extensão cujo título foi ‘Formação de Ensino Médio Integrado’. Num segundo momento, o GT foi redenominado como Grupo de Trabalho em Ensino Médio Integrado - GTEMI, que trabalhava a leitura de autores para posterior discussão nas reuniões de estudo.

Durante a reunião, dialogávamos sobre os assuntos. Neste curso foram trabalhados a integração, a história e a filosofia do ensino médio, o trabalho como princípio educativo, a legislação e, também, iniciadas aproximações entre os professores das diferentes áreas. Propostas de integração surgiam constantemente. Tomávamos notas das propostas que surgiam para incorporar ao texto. O grupo utilizaria os Projeto Políticos Pedagógicos dos cursos, a serem enviados posteriormente ao Conselho Superior para aprovação e para a Pró-Reitoria de Ensino. (PAGNO, 2019, p. 96).

Pagno (2019) lembra que no Projeto Político Pedagógico para o ano de 2013 foram incorporadas discussões sobre a integração atribuída aos servidores. Segundo a autora, no projeto de criação de curso não fora possível alcançar esta discussão, pois era uma questão que só poderia ser amadurecida após a definição da concepção de educação a ser adotada. O avanço em direção à integração só veio com o tempo, somando-se a experiência de docentes e coordenadores e após incessante trabalho neste sentido.

O PPC Técnico Integrado em Agropecuária passou, de 2010 até 2022, por 03 revisões. Na sequência, apresentam-se seus objetivos, em conformidade com a mais recente revisão, ocorrida no ano de 2017, do Projeto Pedagógico.

O objetivo geral do curso é:

promover ao estudante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais dentro de uma perspectiva empreendedora, inserida na realidade social, cultural e ambiental. (IFC-VIDEIRA, 2017, p.14).

Os objetivos específicos são:

(a) Formar profissionais habilitados em produção vegetal (fruticultura, horticultura, silvicultura e culturas anuais) e paisagismo, capazes de atender a demanda regional; (b) Habilitar profissionais na área de produção animal (suinocultura, avicultura, apicultura, piscicultura, bovinocultura) capazes de atender a demanda da Região; (c) Formar profissionais com noções no processamento de produtos de origem vegetal e animal, capazes de atender a demanda crescente da região, no que se refere à transformação da matéria-prima do setor primário; (d) Capacitar os estudantes para realizar a análise e o diagnóstico da unidade de produção, bem como elaborar e avaliar projetos agropecuários e agroindustriais; (e) Contribuir para o desenvolvimento e agregação de valor da produção vegetal e animal na Região, através da inclusão, no mercado, de profissionais capazes de transformar a realidade regional de maneira autônoma e empreendedora; (f) Fornecer conhecimento técnico para otimizar os meios de produção, de forma a reduzir custos e aumentar a competitividade da atividade produtiva; (g) Capacitar os estudantes para a elaboração projetos de diversificação da produção, com culturas adaptadas às condições edafoclimáticas da região, viabilizando, de forma sustentável, a propriedade rural; (h) Oferecer aos futuros profissionais os conhecimentos tecnológicos necessários para a melhoria de qualidade e desenvolvimento de novos produtos e de novas tecnologias; (i) Preparar o profissional para atuar com responsabilidade social e ambiental. (j) Capacitar os estudantes para manutenção e regulagem de máquinas e implementos agropecuários, como também, noções gerais de pequenas instalações e benfeitorias. Colocar à disposição da sociedade um cidadão/profissional apto ao exercício de suas funções e consciente de suas responsabilidades, bem como de seus direitos. (IFC-VIDEIRA, 2017, p.15)

Finalizando o registro do contexto histórico em que se ergueu o campus Videira, passamos agora ao próximo item em que os sujeitos que participaram e participam desta jornada se posicionam diante dos fatos presentes e passados.

3.2. A expressão dos sujeitos que constituíram o ensino integrado até o tempo presente

“Toda coisa existente muda de aparência, quando muda quem a vê.”

João Ubaldo Ribeiro – Vila Real

Nestes tempos em que as mensagens nos chegam sem parar, que a agilidade de comunicação enfarta nossas caixas de correios e que é tão fácil o acesso às vias de comunicação das pessoas, despertar a atenção delas para as nossas remessas, sem que haja relação prévia, pode ser muito difícil – e todos os endereços se tornam imprestáveis. Então, ao estabelecer contato para estimular respostas ao formulário da pesquisa, iniciei pelos colegas com quem mantive diálogo mais intenso durante minha passagem pelo IFC, Câmpus Videira. Estes foram os mais efetivos,

pois me possibilitaram uma conversa anterior ao envio dos *links* com os questionários, seja por ligação telefônica ou pelas redes sociais. Não me recordo de não ter recebido devolutivas destes.

Num segundo momento, acionei os amigos que tinham passado por Videira após minha remoção e com os quais estabeleci contato nos câmpus por onde passei, Blumenau e Camboriú, antes de fazer parte do quadro de servidores do IFSC, onde atuo. Solicitei-lhes que alcançassem colegas com quem firmaram amizades durante suas estadias por lá, antes de serem removidos, obtendo retorno satisfatório. Além disso, por meio do gabinete do Câmpus Videira, tentei alcançar um número maior de servidores, enquanto, concomitantemente, remetia *e-mails* para todos os professores do CTAIEM que não conhecia e que estavam nominados na matriz de horário do curso.

Nestes *e-mails* tentei despertar suas atenções pelo assunto na caixa de *e-mail* sem que mencionasse diretamente a pesquisa, escrevendo para cada professor um texto que não era nem formal demais e nem tão informal. A estes *e-mails*, respondeu um professor dando-me ciência que já respondera ao questionário e que estimulava os colegas a fazê-lo mas a maioria não reagiu ao meu contato; como não é possível identificar quem respondeu ao questionário nominalmente, não posso dizer se acessaram o formulário. Tinha expectativa de ser mais bem-sucedido nesta etapa de abordagem para obtenção de respostas, embora ciente – até porque costumo receber muitos *e-mails* de colegas de pós-graduação solicitando respostas a pesquisas – de que nem sempre estamos dispostos a desviar o fluxo de atividades para tarefas alheias ao nosso ofício.

Mais efetivo foi o contato com uma colega que é muito atuante no campus a qual propus uma conversa através do *Google Meet*. Durante esta reunião, ela me sugeriu nomes destacados em relação à atuação no curso, e narrou muitos fatos acontecidos desde que o Câmpus Videira tornou-se passado na minha trajetória. Dos nomes por ela apresentados tive bom retorno, embora a resposta de um deles foi dizer que se absteria de responder à pesquisa. Evidentemente, não explorei a motivação de não se juntar aos colegas que compartilharam suas impressões sobre o assunto; no e-mail da réplica, apenas agradei pela manifestação do declinante.

Uma das primeiras coisas percebidas na pesquisa é a imensa rotatividade que houve no câmpus desde a minha saída. Não é para menos, pois até o autor desta pesquisa e sua orientadora fazem parte desta diáspora. Não sabemos até que ponto isso pode comprometer o destino da integração, mas é fato que, com a expansão da RFEPCT, tornou-se constante a movimentação através de processos de remoção e redistribuição, o que indica a falta de formação acadêmica que

existia no interior do país pois, podemos afirmar, sem temer o erro, que a maioria dos que compuseram os novos campi não tinham identificação de origem com a cidade que os recebeu.

Ao elaborar as questões para o questionário, procuramos extrair dos colegas servidores manifestações que pudessem nos indicar se está e/ou como está ocorrendo de fato a integração no CTAIEM no Câmpus Videira.

Se respostas podem nos fazer perceber o movimento do docente e o do Técnico Administrativo em Educação (TAE) e sua apreensão ou não do projeto do EMI, a ausência delas também é significativa e pode espelhar o alcance da proposta e sua efetividade deste processo que, torna-se redundante dizer, é difícil de ser operacionalizado. Um exemplo da dificuldade é a resposta do entrevistado nº 17 que, embora tendo uma larga experiência com ensino integrado, respondeu às perguntas abertas com uma frase resumo: “sem resposta”. Verdade que o registro lacônico não foi exclusivo deste participante: de um total de 29 participantes, ao menos 05 reduziram suas respostas a um vocábulo – o que, penso, justifica-se pela indisponibilidade de tempo dos que vivem do trabalho, como os servidores públicos participantes desta pesquisa. Entendo perfeitamente este tempo cada vez mais exíguo em nosso cotidiano, sei como reajo quando a caixa de entrada do meu e-mail exhibe um convite para participação em uma pesquisa e estou num período em que o trabalho exige maior esforço e dedicação, mas esse fato pode indicar, também, que o tema não sensibiliza muito dos entrevistados, e se pode depreender que a compreensão da integração no sentido de uma visão “em oposição às práticas fragmentadas do saber” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63) não impacta o cotidiano dos muitos sujeitos que têm como espaço de trabalho e sociabilidade o Câmpus Videira. Algumas tímidas manifestações estampadas nas respostas ao formulário recomendam que eu atribua à ‘correria’ cotidiana o encolhimento da reserva de tempo ao debate.

As discussões do EMI são construídas na medida em que os espaços de formação se multiplicam e, para além disso, são suscetíveis às trajetórias e ao engajamento nas lutas abraçadas nos ambientes de convivência social, como, por exemplo, o ato de filiação a uma organização classista. A participação nos espaços de discussão institucionais como fóruns, conselhos, etc também despeja fértil contribuição para a compreensão deste processo, fazendo-se importante para ampliar nosso olhar sobre a realidade, pois como assevera Gramsci (1984):

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência do fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de distinção, de separação, de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária (1984, p. 21).

Outra questão que certamente afasta do cotidiano as discussões que envolvem o EMI é o tempo dispensado com o trabalho burocrático, fundamental para agilizar o conjunto de atividades de uma instituição. O dispêndio de energia característico deste trabalho acaba desviando o interesse das discussões que, em última instância, dizem respeito a interesses da classe que integramos, a grande massa de trabalhadores da educação e do país.

Nos relatos extraídos das entrevistas, é muito comum o pesquisado admitir a dificuldade de realização da integração, de romper as amarras do ensino tradicional, como é flagrante nesta primeira citação da resposta de um docente (Edoc-07)²²:

Inicialmente, atuar em contexto de educação profissional foi desafiante, uma vez que articular a área da Educação Física (EF) com a formação em nível técnico é complexo e difícil. Há uma resistência dos estudantes em desenvolver práticas contextualizadas e críticas nas aulas de EF em qualquer nível de formação. (Excerto extraído do relato do entrevistado nº 07)

Ao entrevistado (Edoc-15), esta resistência pode parte dos estudantes e pode ser atribuída a fragilidade da formação anterior a esta etapa de ensino já que, segundo este entrevistado, “Às vezes os estudantes não têm a base necessária para acompanhar conteúdos trabalhados no Ensino Integrado”.

Outro participante da pesquisa, desta vez um TAE, destaca que a questão é como dimensionar o tempo exigido para EMI sem que as atividades fiquem aquém do desejável ou além das possibilidades físicas e psíquicas dos discentes. Em sua manifestação, o entrevistado (Etae 03) ponderou o seguinte: “estudantes do integrado passam oito horas na escola e é difícil adaptar os estudantes de uma maneira em que eles não fiquem sobrecarregados ou fiquem com muito tempo livre”.

Parece-me pertinente suscitar a questão do perfil dos ingressantes neste curso. Dois dos participantes da pesquisa, ainda que de maneira aligeirada, incluíram em suas abordagens esse

²² Por Edoc são identificados os entrevistados Docentes e o por Etae os entrevistados Técnicos Administrativos em Educação.

assunto, observando que nem todos os estudantes ingressantes são oriundos de famílias ligadas ao cultivo da terra, embora, em Videira, eles estejam em maioria. O entrevistado nº 15 levantou este aspecto ponderou o seguinte: “Percebi que é um curso onde parte dos estudantes tem algum vínculo com atividades agrícolas, como filhos de agricultores.”

Em adendo: no período em que atuei no Câmpus Camboriú, percebia, nas épocas de matrícula, que a maior parte dos ingressantes não tinha relação com a atividade agrícola. A opção pelo curso se devia muito à quantidade de vagas oferecidas, pois naquele campus quatro turmas ingressam anualmente. Enquanto trabalhava no recebimento de documentação destes ingressantes, aproveitava para lhes inquirir sobre o motivo que os levava a optar pelo curso em que foram aprovados e boa parte me confidenciou que era pelo generoso número de vagas, sendo de se esperar que grande parcela dos estudantes fosse estranha àquele currículo.

Voltando ao Câmpus Videira, outro entrevistado que apontou a mesma questão, assim descreveu a dificuldade em relação ao conjunto de estudantes do curso. Para o entrevistado nº 09, “Este realmente foi um desafio, pois exigiu dos docentes um empenho redobrado na construção do conhecimento, principalmente em relação aos discentes que não tinham vínculo com o meio rural”.

Araújo e Frigotto (2015) entendem que o fator que catalisa a energia criativa é mediado por estratégias que problematizam a realidade e os conteúdos escolares, provocando a exploração de ferramentas envolvendo o par teoria e prática, gerando a possibilidade de equipar os “indivíduos no enfrentamento de suas tarefas cotidianas e históricas.” (FRIGOTTO; ARAÚJO. 2015, p. 74).

Os autores defendem o reconhecimento pelos projetos educacionais de integração a autonomia discente e docente, já que ambos são protagonistas da prática educativa.

Se a função principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só teria possibilidade de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade. (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2015, p. 74).

Zabala (1999) faz uma observação que considero pertinente na discussão suscitada pelas falas dos entrevistados transcritas acima:

Não é suficiente conhecer o marco teórico, o nível de reflexão, mas sim que essa reflexão seja feita sobre a própria atuação. Os exercícios requerem um suporte reflexivo adequado que nos permita analisar nossos atos e consequentemente melhorá-los. Isso quer dizer ter um conhecimento significativo dos conteúdos conceituais associados ao conteúdo procedimental que se exercita ou se aplica. (ZABALA, 1999, p. 15).

De acordo com o entrevistado (Edoc 07) uma das principais dificuldades para realizar a integração é a ausência de espaços para diálogo com os colegas. Registra, também, que uma das barreiras que se colocam para efetivação deste processo é o acúmulo de demandas, que pode ser considerado como um dos fatores responsáveis pela ausência de um diálogo contínuo, embora o entrevistado demonstre perceber que há possibilidade de articulação entre os pares. Este servidor não se encontra mais no Câmpus Videira, acumulando-se em sua fala a experiência de EMI em um outro câmpus do IFC. No excerto a seguir, temos a reflexão do professor sobre a ausência de espaços para estabelecer esta intercomunicação com os colegas:

É difícil fazer a integração ou uma proposta interdisciplinar porque não temos momentos de diálogo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento. Esses momentos poderiam ser permanentes e com um cronograma definido durante o ano. É desafiador porque não conhecemos as atividades dos colegas, bem como em que momento podemos desenvolver conhecimentos possivelmente articulados no contexto da formação técnica. (ENTREVISTADO Nº 07).

De acordo com Nóvoa (1992), a dimensão pedagógica não deve ser o único elemento de mobilidade da experiência, ela deve ser mobilizada em um quadro conceitual de produção de saberes. A criação de redes de formação envolvendo os sujeitos permite compreender a sua globalidade; nestas redes, a formação passa a ser um processo dinâmico e de interação. Ao trocar experiências e partilhar saberes consolidam-se mutuamente os espaços de formação, onde cada professor desempenha o papel de formador e formando.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho, constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e alimentação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional de professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo. (NÓVOA, 1992, p. 14).

Nóvoa (1992) admite que a escola é desencorajadora da partilha de conhecimento profissional entre os professores, o que cria dificuldades para que as experiências notáveis sejam utilizadas durante o percurso de formação e na formulação teórica destes. Para este autor, a formação do professor ao estimular o aparecimento de uma nova cultura profissional entre os professores estimula uma nova cultura organizacional no interior da escola. A formação de

professores alcança tais resultados por desempenhar um papel importante na configuração de uma profissionalidade docente.

O autor entende que ao confundir ‘formar’ com ‘formar-se’ ignora-se o desenvolvimento pessoal da formação de professores; a lógica da atividade educativa, segundo o autor, nem sempre é coincidente com as dinâmicas que caracterizam a formação. A articulação entre formação e os projetos das escolas não têm obtido a devida valorização. Sem estes dois elementos inviabiliza-se o desenvolvimento profissional dos professores tanto individualmente como coletivamente.

Nóvoa (1992) defende que o estímulo advindo da formação busque uma perspectiva crítico-reflexiva, provendo os professores de instrumentos para um pensamento autônomo facilitador das dinâmicas de autoformação participada, que construa, no percurso dos projetos docentes, uma identidade profissional que ultrapasse o investimento particular e possibilite um trabalho livre e criativo. O autor propugna a urgência de comunicação entre as dimensões da vida docente, pessoal e profissional, abrindo-se caminho para a apropriação dos processos de formação de maneira a “dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” (NÓVOA, 1992, p.13).

O acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas não é o que traduz a formação, mas, sim o trabalho reflexivo sobre as suas práticas quando permanentemente se construa uma identidade pessoal. O investimento na pessoa e elevação do saber da experiência são partes constituintes da formação.

Nóvoa aponta, referenciado em Mezirow (1990), que este processo é singular no sentido de suscitar novas perspectivas, onde os saberes reflexivos que tenham pertinência, sejam produzidos pelos próprios professores. O autor admite que as práticas de formação contínua individuais são úteis quando se trata de obter conhecimentos e técnicas; todavia, não contribuem para a emancipação profissional e não favorecem a consolidação de uma profissão que é autônoma. Segundo o autor, ao produzir seus saberes e valores, a formação individual, além de privilegiar o isolamento, tonifica a função dos professores como transmissores de saberes que são produzidos fora da órbita de sua atividade profissional. Para Nóvoa (1992, p.15), “A retórica actual sobre o profissionalismo e autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores têm a sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas”.

Nóvoa (1992) menciona a importância de valorizar modelos de formação que impulsionam a geração de professores reflexivos capazes de assumir a responsabilidade e apropriar-se do seu

desenvolvimento profissional. Para o autor, é fundamental que os professores sejam partícipes, com protagonismo, na implementação de políticas educacionais.

Ao sugerir a diversificação de modelos e práticas de formação, o referido autor acentua que é preciso trabalhar, além desta questão, a instituição de relações imediatas entre os professores e o saber pedagógico e científico. Segundo ele, o trajeto da formação inclui “experimentação, inovação e pelo ensino de novos modos de trabalho pedagógico”. (NÓVOA, 1992, p.16). Acrescente-se, também, a reflexão crítica sobre o seu uso e processos de investigação combinados com a prática educativa pois a formação requer continuamente mobilização de uma variedade de saberes e não pode estar distante da atuação profissional. Não se operam mudanças na escola sem o empenho dos professores - e a recíproca é verdadeira. “O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os projectos.” (NÓVOA, 1992, p. 17).

O entrevistado (Edoc 07) cita como experiências de integração quando desenvolveu ‘pesquisa como princípio educativo’, que envolveu além da sua, os componentes curriculares de Biologia e Artes. Declarou que isso implica na discussão de interdisciplinaridade, possibilitando o diálogo entre as áreas. Quando motivado a falar dos aspectos positivos e elencar os negativos deste processo, ressaltou, em relação ao primeiro, a possibilidade de interação entre as diversas áreas do conhecimento. Em relação ao segundo, destacou a falta de organização dos tempos e dos espaços para a efetivação dos diálogos entre os professores do curso. É possível asseverar essas afirmações, no excerto a seguir:

Eu desenvolvi atividades de pesquisa como princípio formativo e educativo, os quais contribuem para a autonomia formativa e construção de conhecimento inovador. A parte negativa é a não organização dos tempos e espaços para o diálogo entre os professores do curso. (ENTREVISTADO Nº 07).

Moura (2007), citando Demo (2000), afirma que o envolvimento com a pesquisa por parte do estudante propicia o seu crescimento e estimula a autonomia intelectual, não podendo, portanto, estar dissociada do ensino. Para este autor, a pesquisa, como princípio educativo, deve estar reunida à oferta de ensino em todos os níveis educacionais, independentemente da faixa etária do educando. Despertando-se o interesse dos estudantes nos primeiros anos de ensino, abre-se caminho para que, em níveis mais avançados de sua trajetória escolar, “o estudante possa formular questões de investigação no campo mais formal, quer seja na sua forma aplicada ou na denominada pesquisa de base ou acadêmica.” (MOURA, 2007, p. 23).

O autor pondera que a contribuição compulsória da população trabalhadora fomenta as pesquisas realizadas nas instituições públicas – que se assuma, portanto, uma dimensão valorativa e se formulem questões que sejam úteis à maioria da população, em vez de direcioná-las a um grupo seletivo.

A pesquisa aplicada e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições de vida coletiva e não apenas produzir bens de fortalecer o mercado e, em consequência, privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos. (MOURA, 2004, *apud* MOURA, 2007, p. 23).

Convidado a relatar qual foi a primeira impressão a partir do momento que tivera ciência que ia trabalhar com o currículo integrado no CTAIEM no Câmpus Videira, um dos nossos entrevistados relatou o que se segue: “Foi um grande desafio, pois nunca tinha trabalhado com ensino médio. Mas é muito gratificante”. (Edoc 12). Esta fala pertence a um professor que é da área de Ciências da Terra e, apesar de no momento da entrevista acumular mais de uma década de ensino integrado, foi bem sucinto nas respostas. Ao ser perguntado sobre como foi tratada a integração durante a redação do PPC, resumiu assim: “integração foi tratada como crucial”. Respondendo sobre a reelaboração do PPC, ao citar o tratamento dispensado à integração, traduziu seu sentimento da seguinte forma: “Foi tratada como necessária e fundamental para a formação dos estudantes.” O perfil do egresso, resultante desta formação é entendido assim por este entrevistado: “Profissional eclético com uma visão ampla da formação.” (ENTREVISTADO Nº 12).

Este servidor (Edoc 12) entende que houve uma evolução considerável em sua trajetória durante este período de vivências no câmpus e credita isso às qualificações que, segundo o mesmo, fazem com que se sinta preparado para atuar. Como qualificação não citou nenhuma capacitação que não estivesse ligada à sua formação acadêmica, embora tenha respondido afirmativamente à questão relativa à participação no processo de capacitação e destacou o seguinte: “fiz pós-graduação (especialização) em Educação Profissional e Tecnológica.” Sobre a possibilidade de projetos de integração, o entrevistado crê na possibilidade dela se realizar em todas as áreas e mais ainda quando ganham a dimensão dos espaços além da sala de aula. As limitações de tempo impostas pela quantidade da carga horária também aparecem em seu relato. Estas afirmações podem ser confirmadas no excerto a seguir:

A integração é possível em todas as áreas, principalmente nas práticas experimentais e laboratórios de ensino, eu realizei integração da disciplina de práticas II com a disciplina de matemática na elaboração de canteiros e dimensionamento da horta. As dificuldades são devido a alta carga horária dos professores, que dificulta trabalhar em conjunto na sala de aula. (ENTREVISTADO Nº 12).

Outro participante da pesquisa (Edoc 24), que também optou em ser sucinto nas respostas, elencou – assim como o colega da entrevista nº12 – a escassez de tempo entre as dificuldades de solidificar a integração nos cursos técnicos, conforme é possível verificar no seguinte excerto: “falta tempo, muitas atividades, cronograma apertado”. (ENTREVISTADO Nº 24). Este foi um dos entrevistados que não identificou a sua formação na graduação, respondendo apenas que é de nível superior. E como suas respostas foram curtíssimas, não foi possível identificar em qual área/disciplina foi formado. Fica o lamento, pois se trata de um servidor com longa trajetória na EPT, somando mais de uma década de atuação, e com praticamente o mesmo tempo de atuação no EMI.

Sobre a experiência de integração, que foi solicitado ao entrevistado relatar, deixou sua impressão nas seguintes frases: “Com disciplinas técnicas é simples, com o núcleo comum eu mesmo aplico.” (ENTREVISTADO Nº 24). Com esta observação, é possível inferir que as disciplinas técnicas oferecem menos resistência para proceder a integração, sendo, como veremos em mais de um relato captado pela pesquisa, atribuído aos professores dos componentes curriculares propedêuticos maior resistência à iniciativa. É possível depreender pela expressão “eu mesmo aplico” que sua disciplina faça parte do núcleo comum

Ao destacar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem no currículo integrado, o mesmo docente revelou que “falta uma capacitação/especialização dos professores de Ensino Comum para a EPT.” (ENTREVISTADO Nº 24). Respondendo sobre sua participação em espaços dedicados a processos de capacitação respondeu sucintamente. “Sim. Pouco”. Podemos, então, inferir que o advérbio de intensidade “pouco”, escrito após o advérbio de afirmação “sim” confirma sua participação em processos de capacitação e indica que essa regularidade se deve a falta de oferta destes eventos na RFEPCT.

Sobre os processos de formação no Câmpus Videira, Grumm e Silva (2015) relatam a experiência ocorrida no biênio 2012/2013, que permitiu concluir que, mesmo a proposta sendo possível e necessária, requer a priori um engajamento e envolvimento político que considere a urgência em dar sentido e significado ao processo de ensinar e aprender.

Para que isso possa se manifestar concretamente, é imprescindível a compreensão – por parte do corpo docente e das coordenações pedagógicas – do contexto histórico e de como a escola responde aos efeitos deste contexto, de como ele repercute na produção de conhecimentos. Necessário incluir na escala de importância, ao se referir a etapa final da educação básica, sua historicidade e da construção de suas políticas.

As autoras mencionam, também, a necessidade de identificação por parte dos profissionais de educação com a proposta. Que tome como ponto de partida a formação e indique a emancipação dos sujeitos, quando da construção do currículo e transponha a concepção de subordinação e hierarquização das ciências e disciplinas. Sabedoras de como a trajetória de cada sujeito é fundamental em sua filiação a uma concepção de mundo, relativizam este processo expressando o seguinte:

Remete também a compreensão de que não pode haver uma reflexão sobre a própria docência. Afinal, como exigir que tais conhecimentos sejam de domínio de profissionais que se entendem ou como professores da educação básica ou como professores das disciplinas técnicas? E mais, como esperar que os professores defendam uma formação omnilateral e emancipatória do estudante se em seus respectivos cursos de formação inicial também foi disciplinar? (GRUMM; SILVA, 2015. p. 5).

A formação que tiveram ao longo de sua experiência escolar restringe a possibilidade de reflexão sobre o ato docente, daí decorrem questões como a exigência do domínio do conhecimento crítico a partir da trajetória, seja de professores da educação básica ou técnica. Aqui abro um parêntese para a citação de Vieira Pinto (2000) sobre a tomada de consciência a partir dos saberes, quando escreve o seguinte: “a educação é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber passar a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista.” (VIEIRA PINTO, 2000, p. 49).

A licenciatura foi uma aliada fundamental para a assimilação dos processos de integração, revela um dos entrevistados, graduado, também, na área agrícola. Credita a esta dupla formação o caminho para percepção ampliada deste processo. O entrevistado (Edoc 26) descreve com as seguintes palavras essa experiência:

)Sempre tive a preocupação em desenvolver atividades integradas com outras áreas do saber. Acredito, que a minha formação técnica aliada a Licenciatura me proporcionou ampliar horizontes e visualizar possibilidades de atividades integradas no curso em questão. (ENTREVISTADO Nº 26).

As ciências da educação, na visão de Burnier e Gariglio (2014), necessitam integrar a prática do trabalho docente na escola. Para os autores, os professores do ensino técnico não são

idealizados como professores da área de educação, mas como profissionais de uma área afim que atuam na educação. Há uma variada oferta de cursos técnicos onde diversos setores da economia são referidos.

Não obstante o relato estimulante do (Edoc 26), no “Documento Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Documento Base” (2007) lemos que uma das fragilidades a serem superadas pelos sistemas de ensino, em quaisquer esferas da Federação, diz respeito à formação de professores que fariam parte do quadro efetivo das escolas. O documento aborda questões que dizem respeito à formação inicial: como a maioria dos professores obteve formação bacharelesca, sua capacitação é restrita a um campo de saber que compromete o exercício da docência; quando licenciados, não possuem formação condizente com atuação no EMI, pois a formação que lhes foi oferecida converge apenas com as necessidades de atuação no ensino fundamental e médio, enfatizando o ensino propedêutico, pois, em geral, trabalho e educação não são apreciados no currículo das licenciaturas, tanto mais em se tratando da EPT e sua relação com a educação básica.

Grumm e Silva (2015) apostam na importância da formação continuada, em se tratando da implementação do currículo integrado, amparadas por uma experiência concreta no Câmpus do IFC Videira. Um curso de extensão objetivando a implementação de um projeto pedagógico, cuja perspectiva emancipadora foi sinalizada no título do projeto, procurou discutir a formação omnilateral dos estudantes²³

Segundo Grumm e Silva (2015) localizar o contexto em que as políticas do Ensino Médio e da Educação Profissional nasceram e, o quanto essas políticas poderiam servir de conexão para romper com a dualidade estrutural da última etapa da educação básica, foi o objetivo precípuo deste processo de formação ocorrido no Câmpus Videira. Tendo em vista este objetivo a expectativa com a formação era alcançar a reestruturação dos projetos dos cursos e, o CTAIEM estava entre os citados pelas autoras. A concepção que fundamentou este movimento consta no

²³O projeto de formação continuada que deu origem ao artigo das autoras intitula-se: “O ensino médio e a formação omnilateral do estudante: fundamentação teórica para implementação de um projeto na perspectiva emancipatória”. Uma das questões mais intrigantes que constatamos no percurso de formação foi a constatação de que os docentes não se entendiam como professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o que reforçou a importância de uma política institucional de ofertar formação continuada aos docentes que atuam nessa nova modalidade. “Como exigir que os docentes identifiquem-se como tais, se a sua formação inicial esteve voltada às humanidades, às linguagens, às tecnologias e às engenharias?” (GRUMM; SILVA, 2015, p. 06).

Documento Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Documento Base (2007). Com isso, seria possível vislumbrar no horizonte a realização de uma educação emancipatória para os jovens discentes do EMI.

Os encontros foram realizados mensalmente durante o período de um ano e intensificados durante as séries de formação pedagógica, no início de cada ano letivo. Estes espaços transformaram-se em momentos privilegiados que, além de proporcionar debates, motivou a realização de atividades integradoras e projetos interdisciplinares, pontos de partida para incluir na agenda a reorganização curricular.

Esta experiência de formação continuada no Câmpus Videira, relatada por Grumm e Silva (2015), colocou em debate a questão de como viabilizar o EMI, ou seja, a organização de um currículo que fosse ao encontro desta concepção, inédita para muitos. A necessidade inicial era o rompimento com a lógica de organizações próprias de cada área de formação, organizando os conteúdos de maneira a possibilitar, sobretudo, canais de diálogo com o conjunto de componentes curriculares que compõem a matriz curricular do curso, levando em conta o perfil desejável para o egresso e uma concepção de ensino baseada em uma formação integral, omnilateral e politécnica. Isso exigiria uma nova postura que romperia com a área confortável do domínio de conhecimentos de cada disciplina. Assim foi descrito pelas autoras este primeiro desafio:

Esse exercício exigiu dos professores uma nova postura perante a sua disciplina. Porém, a grande dificuldade era como olhar com outra perspectiva para aquilo que é tão familiar e que, por formação acadêmica, treinamos os olhos a tratar como uma sistematização natural. Era preciso forçar o estranhamento e problematizar a concepção de como conhecimento científico é produzido historicamente. (GRUMM; SILVA, 2015, p. 06).

O segundo desafio envolvia mediar os conteúdos destituídos de conexão com a realidade através dos conteúdos e teorias dispostos pelas diversas áreas do conhecimento, envolvendo os educandos, de acordo com a concepção de educação que fora assumida nos projetos pedagógicos.

Coube ao terceiro desafio combater a ideia de subordinação entre os componentes curriculares do núcleo básico e as com perfil técnico, procurando estabelecer diálogo entre estes dois polos aparentemente antagônicos.

Refletir sobre a realidade também foi um desafio, uma vez que uma questão crucial é suscitada pelos debates que levava ao seguinte questionamento: se o homem é produto da história e da vida em sociedade portanto, parte constituinte de uma totalidade e o conhecimento inerente à

realidade, como, então, poderia haver compreensão desta realidade sem superar o compartimento dos conteúdos e disciplinas e o descompasso entre a teoria e prática?

As autoras descrevem a trajetória durante esta etapa dizendo o seguinte:

A tarefa não se configurou como algo fácil de se realizar e exigiria conhecimentos que fugiam da formação inicial (era preciso conhecer um pouco de cada área). O que se mostrou como indispensável foi um trabalho árduo de conhecimento das áreas e disciplinas que compunham o currículo, mas necessário naquele momento. Foi então que se procedeu a apresentação das ementas das disciplinas e dos conteúdos programáticos. [...] Mais importante do que a mera redistribuição de conteúdos, surgiram possibilidades de diálogo entre as disciplinas e propostas de atividades interdisciplinares, incluindo a necessidade de reestabelecer a relação entre a teoria e a prática.(GRUMM; SILVA, 2015, P.07).

As autoras consideram que, não obstante a distância entre o ideal e o real, o cômputo dos conhecimentos e a escuta das experiências anteriores são um primeiro passo para a formação em direção a uma prática comprometida com a educação emancipadora e para a construção do currículo integrado, em sua verdadeira acepção. Como observou Saviani (2003, p. 132), refletindo sobre outra experiência em educação: “de qualquer forma, me parece que é esse o movimento do real. Temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente.”

Em se tratando da pesquisa desta dissertação, é importante dizer que encontramos também entrevistados que importaram experiências vividas em outro momento e em outros espaços. É o caso do (Edoc 09) oriundo de um estado do sudeste do Brasil. Vale destacar que o professor em questão possui formação em licenciatura na área do ensino de Ciências Agrícolas. Sobre a sua relação anterior com as práticas de integração, revelou o seguinte:

Como minha formação foi voltada para essa área e já possuía experiência como docente do curso técnico em agropecuária, integrado ao Ensino Fundamental, na Escola Família Agrícola do Espírito Santo, minha primeira impressão ao saber que iria trabalhar com o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio foi de poder usar esta experiência prévia na construção do currículo, pois fiz parte da equipe que iniciou as atividades no campus de Videira. (ENTREVISTADO Nº 09).

Tardif, Lessard, Lahaye (1991) observam que quando do exercício de sua função e na prática profissional, os professores desenvolvem saberes específicos com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento difundido no meio em que atuam. Saberes guiados pela experiência e, concomitantemente, por ela validados que são incorporados na vivência individual e coletiva “sob a forma de habitus, de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes da experiência e da prática” (p. 220).

O (Edoc 09) assinala que este exercício foi importante para colaborar na construção do currículo do curso em Videira, onde fez parte da equipe que iniciou as atividades no câmpus, tendo participado da elaboração do primeiro PPC. Sua resposta sobre como a integração foi tratada na elaboração deste documento associa a integração a um elemento que compõe uma diretriz complementar ao processo de integração, a formação discente. Sua preocupação acerca deste aspecto pode ser identificada no excerto a seguir: “A integração foi tratada de forma complementar dentro do processo de formação dos discentes, enquanto futuros técnicos em agropecuária, mas com direcionamento também para a continuidade de estudos, como ponte para um curso de graduação”. (ENTREVISTADO Nº 09).

Segundo Kuller e Moraes (2018) é consenso, tanto no Brasil como em vários países do mundo, a necessidade de mudanças do currículo no ensino médio. O consenso tem fim quando se passa a focalizar o que deve ser mudado e a direção que se deve tomar, a definição das finalidades e os objetivos que devem ser priorizados produzem dissensos de maneira que: “Na prática prevalece a entranhada visão tradicional de que o ensino médio é etapa preparatória para o ensino superior. Nesta visão, um segundo objetivo do ensino médio é a capacitação para o trabalho, visto como objetivo alternativo e até contraposto ao primeiro” (Idem, p. 48).

A questão da infraestrutura ideal para viabilização da integração também foi um dos aspectos de nossas abordagens no questionário, pois presenciamos o início do EMI em descompasso com o ritmo de finalização das unidades físicas do câmpus e, no caso do CTAIEM sem nem mesmo o alicerce das obras. Questionado a esse respeito, o participante da pesquisa assim registrou sua experiência para com aquele contexto. “A modalidade apresentada em Videira, sem campos de práticas experimentais e sem laboratórios na época, possibilitou integração curricular parcial, esta ocorrendo apenas na teoria.” (ENTREVISTADO Nº 09)

Este não é um problema recente, já foi, inclusive, mencionado em outro contexto nesta dissertação. Nunes (2002) corrobora, afirmando que a universalização do ensino médio e o aumento de suas demandas traz o problema crônico de carências e distorções que o caracterizam ao longo do tempo. Ela lembra, inclusive, que no Parecer CNE/CEB nº 15/98 o ensino médio é descrito como “um passageiro clandestino de um navio de carências.” A autora registra as carências deste tipo de ensino na rede pública e chama atenção para o fato de que o ensino médio “expandiu-se, portanto, sem identidade física no que diz respeito aos prédios, nem identidade de concepção e formação”. (NUNES, 2002, p. 17).

Essa questão da precariedade de infraestrutura voltou a ser cintilada na resposta do (Edoc 09) ao destacar dificuldades de mediar suas aulas com atividades experimentais, onde as aulas teóricas seriam complementadas encontrando sentido nas atividades aplicadas.

Como pontos positivos, destaco a forma de construir uma linha progressiva do conhecimento, com início, meio e fim, facilitando o entendimento e a aprendizagem por parte dos discentes. Como ponto negativo, a impossibilidade de demonstrar na prática, por não ter as unidades experimentais, que deixavam uma lacuna na dita práxis, onde teoria e prática se constroem e reconstroem mutuamente. (ENTREVISTADO Nº 09).

Este aspecto, que criou as dificuldades mencionadas pelo docente, também foi assinalado pelo (Etae 13) que trabalhou nos laboratórios do campus. Ele ressaltou a qualidade e a experiência dos profissionais, sejam técnicos ou professores e descreveu desta forma as dificuldades encontradas no início das atividades no campus:

As maiores dificuldades estavam na aquisição de materiais, equipamentos e também na realização das atividades práticas. As dificuldades do início de qualquer Campus, por si só, já são grandes. Em Videira, começamos grandes em estrutura, número de estudantes, cursos diversos e profissionais recém contratados através de concurso, que não tinham a menor idéia de como funcionava o serviço público; as dificuldades em aquisição de materiais, realização de atividades sem nenhum processo licitatório. Foi um grande desafio e tenho certeza que conseguimos com competência realizá-lo. (ENTREVISTADO Nº 13)

Pela resposta do (Edoc 29), o curso e o Campus Videira não padece mais com este problema ou, pelo menos, as condições não são mais tão precárias como se apresentavam quando da inauguração do campus. “Os laboratórios do Câmpus Videira são muito bem equipados, então vejo com bons olhos a possibilidade de integração curricular, percebo que é possível e precisa acontecer efetivamente não apenas no papel.” (ENTREVISTADO Nº 29).

Ainda assinalando que a integração precisa acontecer não apenas no papel, o docente registra uma experiência interdisciplinar que aconteceu no campus envolvendo sua disciplina (Matemática). O relato do docente assinala a importância do projeto na mediação entre os conteúdos para fazer sentido no processo de aprendizagem.

Vou citar um projeto que trabalhei com maquetes para o terceiro ano, em que os estudantes construíram uma maquete de uma casa de 80 metros quadrados, na qual envolvia os conteúdos de geometria plana e espacial e a construção civil. Com esse projeto foi possível integrar vários conteúdos e também trabalhar com a disciplina de artes. No final, as turmas de agropecuária também fizeram um diferencial em suas maquetes, que foi trabalhar também com a jardinagem que eles aprendem durante o curso. Foi um projeto bem produtivo e que puderam ter uma aprendizagem mais significativa, pois puderam aliar a teoria com a prática. (ENTREVISTADO Nº 29).

A questão da interdisciplinaridade também é mencionada pelos TAEs que responderam nosso questionário. Um dos entrevistados (Etae 01) quando perguntado sobre as dificuldades de trabalhar com o EMI, discorreu sobre a quantidade de ocorrências de práticas interdisciplinares, enfatizando a importância de buscar estabelecer o diálogo entre as disciplinas: “A falta de interdisciplinaridade num curso técnico. Unir a teoria com a prática é fundamental, por isso dialogar entre as disciplinas é fundamental.” (ENTREVISTADO Nº 01).

Esta apreciação foi corroborada por um colega (Etae 08) que enxerga, também, o problema da resistência por parte de alguns integrantes do corpo docente: “Eu vejo que os desafios foram tentar articular os professores em um sentido de trabalho interdisciplinar. Os professores têm certa resistência nesse tipo de proposta.” (ENTREVISTADO Nº 08).

Para Bressolin *et al.* (2016), o mercado de trabalho pressiona cada vez mais, exigindo versatilidade, atributos e atribuições que demonstrem autonomia, flexibilidade, criatividade, etc. Assim, a escola vem sendo pressionada a oferecer profissionais com formação técnica moldada aos interesses particulares dos setores fruidores do esforço da classe que vive do trabalho. A formação integral dos sujeitos, que implica na construção de uma teia de sociabilidade e cooperação, é subsumida pelas imposições da estrutura capitalista. A formação integral dos sujeitos que implica na construção de uma teia de sociabilidade e cooperação, é subsumida pelas imposições da estrutura capitalista. A compreensão por parte dos estudantes dos mecanismos e artifícios que sustentam o sistema vigente são empanados pela formação unilateral decorrente desta pressão e hegemonia. O que acaba velando, outrossim, a percepção de como o mundo do trabalho está atado às vicissitudes desta constituição social e que “ele assume caráter específico e histórico em relação ao modo de produzir.” (BADOLINI, 1978, p. 37).

É necessário que a escola rompa com esta lógica e acolha no seu íntimo as vivências cotidianas dos estudantes e os saberes suscitados pela realidade em que estão inseridos. A integração dos currículos é o antídoto que pode sobrepujar a fragmentação do conhecimento demandada pela “máquina mercante” para usar uma expressão do poeta Gregório de Matos²⁴.

Como explicam Bressolin *et al.*,

²⁴Gregório de Mattos, poeta e advogado baiano nascido no período colonial brasileiro, ficou conhecido como “boca do inferno”. A expressão citada neste trabalho é do soneto Triste Bahia, escrito em meados do século XVII. Este soneto foi musicado por Caetano Veloso no LP “Transa” de 1972. Disponível em: <https://genius.com/Gregorio-de-matos-triste-bahia-o-quao-dessemelhante-annotated>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Nessa direção um dos grandes desafios propostos pelo currículo integrado é a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é um tema que assume cada vez mais um sentido nucleador quando se discute a educação. Romper com a proposta apresentada pelo mundo contemporâneo, ditado especialmente pela pulverização de conhecimentos que se transformam rapidamente e fragmentam-se em áreas isoladas, fruto do racionalismo da era moderna, é outro grande desafio da educação. (BRESSOLIN, *et al.*, 2016, p. 37).

Um outro entrevistado (Edoc 10) que também economizou nas formulações a respeito do temas tratados em nosso formulário, destacou a interdisciplinaridade entre pontos positivos na trajetória como docente experimentando²⁵ no ensino integrado, pelo menos foi o que podemos concluir ao ler a seguinte resposta: “A integração interdisciplinar, ritmos, modelos, tempo de aprendizagem.” (ENTREVISTADO Nº 10). Ele narrou lecionar a mais de uma década no EMI, disse ter participado da elaboração do PPC do curso e, respondendo sobre como a integração foi tratada naquele momento, relatou que “houve apenas integração das disciplinas técnicas”. Outra resposta sua nos permite concluir que houve avanço no processo de integração em atividades de ensino interdisciplinares; vejamos seu relato de relevante contribuição da integração na formação dos estudantes do curso em perspectiva: “Aproximação da química com reações do solo, construção de modelos de áreas com curvas de nível, geografia, cartografia, matemática, agropecuária, conservação de solo e água.” (ENTREVISTADO Nº 10).

Como é sabido por meio de sua resposta, este professor não participou da reelaboração do PPC e, nos comentários espontâneos que dispusemos como última questão do formulário, disse que sua participação em nossa pesquisa de mestrado, “trouxe boas lembranças”; esta resposta sugere que o professor é um dos que nos acompanharam na ‘revoada’ de Videira.

O (Edoc 21) é professor da área de humanas. Sua experiência com EMI, inédita na sua trajetória docente, deu-se com a chegada ao Câmpus Videira, onde leciona em outros cursos além do CTAIEM. Em seu relato assevera que a integração está ocorrendo literalmente, o que nos leva a deduzir que avalia ter ela avançado além das discussões; comparando os cursos integrados do IFC Videira, concluiu que o processo está mais acelerado no aqui estudado. Essa assertiva pode ser verificada no excerto a seguir:

²⁵A expressão faz alusão a uma resposta do participante da pesquisa que convidado a descrever sua trajetória no curso em relação ao desafio da integração curricular respondeu de maneira objetiva: “um experimentador”. [termo extraído da entrevista nº10]

Quando cheguei, inicialmente eu possuía poucos conhecimentos acerca do que era um curso integrado. Conhecendo os cursos integrados, em geral, achei a proposta de integração muito interessante e pertinente. Em comparação com os demais cursos, o curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio foi o que percebi que possuía um trabalho mais integrado no sentido literal da palavra. (ENTREVISTADO Nº 21).

O professor em questão volta a afirmar a distinção que percebe no CTAIEM em relação aos demais, quando perguntado sobre os pontos positivos e as dificuldades encontradas no período de atuação no campus. O excerto a seguir expressa suas ponderações.

Pontos positivos: docentes e discentes sempre muito engajados com a qualidade de todos os processos envolvidos pelo curso. Em comparação com os demais cursos, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é onde observo o maior engajamento. Dificuldades: é preciso de mais tempo e/ou mais profissionais para que seja levado a contento todos os importantes planejamentos abrangidos pelo curso. (ENTREVISTADO Nº 21).

Ao ser questionado sobre a integração aos laboratórios e ensino de práticas experimentais e como percebera a possibilidade de integração afirmou que, em sendo sua disciplina mais teórica que prática a integração até então ocorreu mais com as disciplinas de base propedêutica. “Até hoje integrei pouco em relação aos laboratórios de ensino e campos de práticas experimentais. Isto porque minha disciplina é bastante teórica e, portanto, a integração ocorreu em uma dimensão conceitual do que laboratorial.” (ENTREVISTADO Nº 21).

Respondendo sobre experiências que entende como fundamentais e/ou significativas para formação dos estudantes, o professor limitou-se a responder: “os projetos integradores”. Entretanto não economizou palavras ao responder acerca o perfil desejável para o estudante formado por meio do currículo integrado, demonstrando afinidade com a proposta de uma formação que não priorize preparar o estudante para uma profissão limitada ao contexto instrumental:

Profissional com perfil ético, solidário, comprometido com uma sociedade mais justa politicamente e socialmente. Além disso, é preciso que haja constante preocupação com a responsabilidade social e ambiental em todos os procedimentos profissionais. Por fim, faz-se sempre necessário formar um profissional que se importe com a consciência cidadã e a inclusão social. (ENTREVISTADO Nº 21).

É possível vincular o excerto acima a Ramos (2006) na apresentação de proposta para o EMI. Por outro lado, a citação seguinte sinaliza a possibilidade de projetos integradores, mesmo em uma disciplina pronunciadamente teórica, pois, conforme a autora:

No currículo integrado, conhecimentos de formação geral e específica para o exercício da profissão também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disso um conhecimento não é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e da linguagem. (RAMOS, 2006, p. 79).

Na análise dos relatos do (Edoc 21), é possível perceber que seu registro é afinado com os que demonstraram descontentamento diante da insuficiência de tempo para realizar os projetos planejados pelo curso. Talvez isso explique a resposta para formulação sobre a participação deste na elaboração do PPC do curso, embora respondesse que havia participado deste processo. Ainda assim, limitou-se a responder que não se lembrava se havia participado da reelaboração do mesmo.

O (Edoc 19) que tem formação na área técnica e nas ciências humanas, com atuação no EMI afirmou, sobre a integração, que é muito desafiadora, pois sente muita resistência por parte dos colegas em realizá-la. Segundo este professor a resistência é muito maior por parte dos colegas que integram a organização do currículo propedêutico. “Senti muita resistência dos docentes para realizar o ensino integrado, especialmente vindo da área básica.” (ENTREVISTADO Nº 19). Inclusive, o professor lamenta esta falta de engajamento por parte dos seus pares, sobretudo porque vislumbra a potencialidade de efetivação deste processo, assim descrito por ele: “Muito boa e pouco utilizada. Muitos docentes são resistentes ao ensino de forma integrada, mesmo sabendo que este é o princípio do nosso curso. (ENTREVISTADO Nº 19)

A despeito disso, este participante da pesquisa também descreveu uma experiência de integração curricular entre duas disciplinas, que, segundo ele, foi facilitada pela identidade entre as abordagens das mesmas. O excerto a seguir expressa essa experiência:

Coordenei um projeto chamado Litoteca, que reuniu exemplares de fragmentos de rochas da região de Videira, e que hoje serve de ferramenta de integração entre a disciplina de Geografia e Agricultura. Esses dois componentes possuem em comum em sua ementa conteúdos referentes à formação das rochas e do solo.] (ENTREVISTADO Nº 19).

No artigo escrito a partir desta experiência que nos foi enviado pelo professor em questão, envolvendo profissionais da área da química, geografia e pedagogia, é possível identificar que se adotou uma metodologia lúdica de ensino, uma vez que para alcançar o êxito na relação entre os conhecimentos que caracterizam cada um dos componentes curriculares, necessário se faz, como

não poderia deixar de sê-lo, a adequação do método para a possibilidade de integração envolvendo as disciplinas em questão.

A Litoteca foi o elemento de mediação escolhido para facilitar esta composição, onde a unidade curricular do nível básico tratou de apresentar aos estudantes os processos responsáveis pela formação das rochas e solo; enquanto à disciplina do segundo núcleo, coube a relação das características e propriedades do solo e tipologia rochosa, responsável pela sua presença na natureza e a aplicabilidade na atividade em que os futuros profissionais supostamente vão se dedicar.

Os autores da proposta Souza *et al.* (2019) dedicaram as seguintes palavras para descrever essa experiência compartilhada:

[...] esta proposta surgiu como resultado de conversas entre os professores, que tinham como objetivo compartilhar os conteúdos ministrados em seus respectivos componentes curriculares. É importante salientar, que a escola deve oportunizar esses momentos aos docentes, em especial, aos que trabalham com educação integrada, pois a realização desta modalidade de ensino requer um compartilhamento dos conteúdos abordados, visando identificar pontos que se assemelham e que, portanto, podem ser trabalhados conjuntamente por diferentes componentes curriculares. (SOUZA ET AL., 2019, p. 298).

Cabe o questionamento, a partir da citação acima, se a iniciativa de articulação interdisciplinar não decorreu apenas “graças a iniciativas isoladas de alguns docentes, mas essas ocorrências não tiveram como origem concepções de integração curricular” (AUR; BARATO, 2018, p. 39). Entretanto, na aludida citação, os autores além de enfatizaram que a escola deve dispor de condições para estimular o interesse dos professores em projetos que conduzam a visão (de discentes e docentes) para adiante dos territórios isolados das disciplinas, mencionam que a integração tem outros elementos que, associados aos conteúdos das disciplinas, são alcançados na medida em que a discussão se desenrola, contemplando outros aspectos, identificados no trecho que extraímos e que podem ser depreendidos da leitura seguinte:

A proposta do ensino médio técnico integrado (EMTI) busca preparar o jovem para construção do conhecimento de forma crítica e autônoma, proporcionando também a preparação para o mundo do trabalho. [...] ao integrar a educação básica à educação profissional, objetiva-se formar sujeitos omnilaterais, definida por Manacorda (2010, p. 94), como sendo uma formação que permite o desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos dos sujeitos. Esse desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas potencialidades e em todos os seus sentidos está diretamente relacionado ao seu percurso sócio-histórico. Está baseada numa perspectiva da emancipação humana, ou seja, da práxis humana. (SOUZA ET AL., 2019, p. 296).

Para Ciavatta (2014), a formação integrada transpõe a forma de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, objetivando recuperar o contexto histórico da correlação de forças entre as classes e a concepção de educação politécnica, omnilateral a partir de uma escola unitária - ideário que arrefeceu com a aprovação da LDB nos anos 1990. O que também se busca através desta formação é a superação do dualismo estrutural encontrado na sociedade e na educação brasileira, que, a partir da divisão em classes, fragmenta a instrução em preparação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual

Ciavatta (2014) demonstra que a ampliação conceitual expande também o significado de integrar pois não se trata de integração formal, trata-se de integrar as dimensões que estruturam nossas vidas através do trabalho, expandindo a perspectiva da juventude e perseguindo a superação das desigualdades sociais.

Para esta autora, de um lado, o termo integrado sugere a forma de oferta de ensino médio composto com a educação profissional; por outro lado, remete a um tipo de formação integrada que, em sua plenitude, encaminhe o educando à compreensão das partes como inseridas num contexto de totalidade, enxergando as ramificações que compõem a unidade do diverso. “Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas, que concretizam os processos educativos. (CIAVATTA, 2014, p.198).

Para Araújo e Frigotto (2015) o ensino integrado é uma proposição pedagógica que investe na formação por inteiro, direcionando o acesso à formação como direito universal e um processo de formação que abrange tanto as faculdades físicas como intelectuais. Portanto, é exigido desta concepção de ensino o confronto com as perspectivas que apontam para o reducionismo no ensino. Ao perseguir o alargamento dos horizontes dos estudantes trabalhadores, prioriza suas capacidades de criação externando a autonomia intelectual e política dos mesmos.

Ambos, professores e estudantes, são sujeitos da prática pedagógica. Se a função principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientado por um projeto político pedagógico de transformação da realidade. (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2015, p. 74).

A resposta do (Etae 11), ao ser perguntado sobre o perfil do estudante do curso deve alcançar, demonstra estar sintonizado com esta proposição dos autores ora citados, pois para ele o egresso do curso deve levar de sua formação os seguintes requisitos:

Deve ser um profissional que compreenda não apenas a parte técnica para a qual foi formado (agricultura e pecuária, neste caso) mas também capaz de pensar criticamente, questionar o mundo e as relações, de posicionar-se segundo suas próprias convicções, capaz de propor melhorias nos processos, que respeite o meio ambiente. (ENTREVISTADO Nº 11).

Entendimento compartilhado por outros colegas que compõem o quadro de TAEs do câmpus e que, a respeito do assunto, responderam de forma assemelhada, como pode ser constatado no excerto a seguir referente a fala do (Etae 06): “o curso técnico integrado consiste na formação por meio da ciência, cultura, trabalho e história, sendo trabalhados, pensando a formação humana como um todo e não o simples preparo para atender o mercado.”(ENTREVISTADO Nº 06.)

A mesma concepção pode ser identificada no próximo comentário do (Etae 18):

Esta formação se diferencia dos projetos vinculados aos interesses de mercado, uma vez que é bem mais que isso. É um ensino que pretende formar um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses da coletividade. (ENTREVISTADO Nº 18).

O (Edoc 14), que soma pouco tempo de atuação no Câmpus Videira e pouca intimidade com o EMI, relatou sua expectativa quando soube que trabalharia em Videira, em um curso de EMI, após se apropriar do novo local de trabalho: “Considero muito interessante o currículo do curso, pois é possível estabelecer inúmeras relações entre as disciplinas do curso, realizar trabalhos integrados” (ENTREVISTADO Nº 14).

Descrevendo o perfil desejado para o egresso, assim se expressou: “Um profissional crítico, atento às problemáticas que estão à sua volta. Qualificado para se inserir no mercado de trabalho e exercer com êxito as funções que lhe serão atribuídas.” (ENTREVISTADO Nº 14).

Segundo Kuenzer (1997), a presença cada vez mais intensa da tecnologia no cotidiano repercute paradoxalmente na vida produtiva e na vida social. Ao trabalhador é exigida menos qualificação e ele cada vez menos compreende e domina o que executa pois o avanço tecnológico torna o fazer mais simples, enquanto a gerência e a manutenção das forças produtivas se tornam mais complexas, em decorrência da ciência embutida na tecnologia, Outrossim, os espaços culturais, associativos, partidários de participação política, ampliados pela democracia, desafiam o trabalhador a compreender e transitar em um mundo tecnológico, a agir criativamente para poder desfrutar do desenvolvimento. Tanto esta como aquela ensejam uma nova cultura, e por conseguinte, fazem surgir formas de comportamento, ideologias e normas nunca vistas.

O trabalho e a ciência, dissociados anteriormente por efeito da forma tradicional de divisão do trabalho, voltam a formar uma unidade por meio da mediação da tecnologia, em consequência do próprio desenvolvimento das forças do capitalismo, como forma de superação dos entraves ao seu processo de ampliação. Como resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais. (KUENZER, 1997, p. 36).

Estas novas formas de relação estabelecidas pela ciência e o trabalho postulam um tipo diferenciado de intelectual; o homem culto, político é substituído pelo dirigente que reúne atributos para o trabalho tanto técnico e, concomitantemente, intelectual. “síntese entre o político e o especialista.” (KUENZER, 1997, p.36).

Estas faculdades intelectuais não são exclusividade de um grupo seletivo de trabalhadores; elas alcançam todos os trabalhadores aptos a multifunções. O trabalhador tradicional será sucedido por um trabalhador munido de várias competências capazes de abstrair os conhecimentos do par teoria e prática. Se a realidade estampa uma nova conformação, requer que a organização da escola leve em conta um novo princípio educativo a partir do movimento estabelecido por esta (nova) realidade. Se o desenvolvimento alcançado até aqui exige equilíbrio entre as funções intelectuais e técnicas é mister “uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental.” (KUENZER, 1997, p. 37). Para a autora, ao capital a imagem do “gorila amestrado” tornou-se obsoleta,

O capital precisa para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. (KUENZER, 1997, p.37).

Para a autora, a educação profissional por si só já não atende as demandas vertidas por esta nova fase e, para o trabalhador, para dar conta dessa exigência, deve ser facultado o acesso à cultura nas suas mais variadas formas, de modo que a educação básica precisa ser solidificada. Do mesmo modo, para os que dirigem devem ter sua formação permeada por conteúdos que não ignorem as novas formas de organização e gerenciamento da produção, o que, vai ao encontro das exigências sociais de democratização; segundo a autora, a velha escola clássica não atende nem mesmo aos interesses da burguesia.

O desinteresse pela integração relatado pelo entrevistado (Etae 18), há pouco mencionado, foi abordado, também, na narrativa do (Etae 16) com participação ativa no processo de discussão do EMI. Suas respostas ao questionário evidenciam uma constante participação e preocupação de cooperar nos mais variados espaços de discussão do EMI, seja no câmpus ou em fóruns

promovidos pela Reitoria do IFC. Chama atenção que as dificuldades e resistências de alguns colegas em ‘topar’ a integração, segundo o entrevistado, dificultaram a consolidação da proposta. Entretanto, nas palavras do mesmo, a conjuntura política do país se encarregou de catalisar esse movimento. Embora se trate de um excerto relativamente extenso, merece ser citado pela relevância do conteúdo para a presente pesquisa; segundo a pessoa entrevistada, ocorreu neste período, e não apenas no Câmpus Videira, o seguinte:

É difícil porque o professor traz de sua formação o conceito de disciplina e perder a disciplina ou a carga horária pode significar perder espaço. E aqui em Videira tinha tudo para ter sido a experiência piloto de ensino médio integrado no IFC. Quando recebemos os professores de matemática, história, geografia, português, conversamos com eles em momentos pedagógicos, mas eles não aceitaram integrar ou realizar aulas interdisciplinares. Depois de um tempo, tentamos novamente, mas nos disseram que o básico, que o “feijão e arroz” bem feito seria o principal. Foi bem difícil, quando eles resolveram aceitar, foi outra dificuldade porque os professores queriam que a carga horária de duas aulas de 45 minutos contasse para dois ou três componentes curriculares. Aí quando a água bateu [...] que veio o governo Dilma e o neoliberalismo estava tomando e observávamos no horizonte uma nuvem escura vindo, mais rápido do que nunca, desenvolvemos as diretrizes do EMIEP. E mesmo hoje a dificuldade é a aceitação não em Videira, mas em Camboriú. Porque lá os professores das Antigas Agrotécnicas entendem que perderam carga horária. Queriam um curso superior de bacharelado em Agronomia comprimido em três anos em um curso de ensino médio. Essa parte das pessoas é complicada. (ENTREVISTADO nº 16).

O (Etae 25), corrobora com a avaliação do colega acima reproduzida, e observa que, além de outros fatores, a resistência de muitos docentes se constitui em “pedra no meio caminho” do processo de integração do ensino, mas pondera que esta hesitação dos docentes pode ser consequência “da forma que hoje se estrutura o modelo de Ensino Médio, não favorece a real execução do currículo integrado, do ensino integrado, e uma das consequências é a falta de engajamento docente para a referida integração” (ENTREVISTADO Nº 25).

O (Edoc 29) não menciona resistências de quaisquer partes para discutir o currículo integrado, deixando claro que não encontrou barreiras por parte dos que lecionam os componentes curriculares de conhecimentos ditos específicos do curso. Este entrevistado, que é docente com formação no campo geral, defende a integração, e ao responder sobre sua participação na elaboração e do PPC, registrou o seguinte:

Sim participei. A integração curricular foi sempre tratada com muita preocupação e seriedade para que realmente acontecesse no curso de Agropecuária. Sendo que os colegas da área específica de Agropecuária, sempre foram muito solícitos para trabalhar e discutir juntos sobre a integração com as disciplinas específicas do Ensino Médio. (ENTREVISTADO Nº 29).

Sobre sua participação na reelaboração do PPC, assinalou que o considera avançado em relação ao primeiro mas que nele percebe também retrocessos, explicando por que isto se deu. Ressalta-se em seu relato uma medida que diz respeito ao apelo constante por parte de seus colegas, atinente à escassez de tempo para se dedicar ao processo de integração. Em suas palavras, no período de reelaboração do PPC aconteceu o seguinte:

Nesse momento teve outras discussões em que foram avançadas em algumas coisas mas também retrocedendo em outras para poder adequar o currículo para as normas propostas. Vejo que teve um amadurecimento em se tratando de integração, nesse novo PPC terá um horário específico para ter a integração das disciplinas. (ENTREVISTADO Nº 29).

A problemática que inibiria os avanços estruturantes quanto à viabilidade do EMI e à resistência de alguns professores nos faz referenciar Santomé (1998), quando lembra que ainda predomina em nossos dias o clássico modelo contraria a forma como o conhecimento foi acumulado no decorrer da história da humanidade, mas que se tornou tão recorrente no domínio da escola que adquiriu legitimidade.

O (Edoc 07) já citado em nosso trabalho tem algo mais a dizer sobre essa questão:

É relevante e fundamental pensar e fazer um currículo integrado, em razão de que as propostas disciplinares não dão conta de uma formação crítico-reflexiva e emancipatória. Por meio da integração do conhecimento, ou seja, desenvolver o pensamento transdisciplinar, é possível uma formação técnica de nível médio omnilateral, articulando os aspectos culturais, sociais, científicos e do trabalho como dimensões inseparáveis da vida e da formação técnica. Somente em ambientes em que articulam saberes e fazeres, conhecimentos e práticas, é possível gestar sujeitos críticos e emancipados. (ENTREVISTADO Nº 07).

Para Santomé (1998) esta proposta disciplinar criticada pelo Entrevistado nº 07 tolhe o diálogo entre os conteúdos dos componentes curriculares e, então, passa-se a considerar a preponderância das disciplinas ‘fundamentais’ sobre as destituídas de (tanta) ‘utilidade prática’, o que espelha a dicotomia entre trabalho intelectual e o ‘desprovido’ deste adjetivo. Nesta forma de ensino percebe-se a determinação de agentes estranhos ao cotidiano escolar impondo a comunidade escolar diretrizes aparentemente neutras e, conseqüentemente, sem conexão com a realidade, abonando a ideia de progressão para o próximo nível e promovendo este objetivo a primordialidade da escola. Esta forma de ensino acaba desembocando no conhecimento acadêmico que, por sua vez, desloca-se do conhecimento social criando um divórcio entre a vida e a escola. Os exames e provas passam a ser o fim desta pedagogia o que acaba desviando os vínculos dos estudantes com a ciência, cultura e o prazer do conhecimento. Para o autor: “Não são

incentivadas atividades destinadas a constatar que todo o conhecimento é produzido em um contexto social, econômico e político específico que o mediatiza e o condiciona.” (SANTOMÉ, 1998, p.105)

Outro ponto relevante levantado pelo autor diz respeito à coincidência entre a organização do currículo e o alarido por parte do empresariado por conta do sistema educacional ‘alheio’ aos interesses da indústria. Basta lembrar, para dar um exemplo adjacente à nossa realidade, que, em Santa Catarina, um grupo de comunicação local ‘batizou’ um presidente da Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC) de ‘Senhor Educação’. Isso coloca um problema uma vez que a educação acaba sendo voltada para uma determinada especialização, restringindo o conhecimento a que o autor chama de “saber mais de menos coisas”. (SANTOMÉ, 1998, p.106)

Sobre a questão Libâneo (2018), pondera:

Não se trata de desconhecer as relações entre economia e educação, sendo notório o vínculo da educação com o desenvolvimento econômico, a par das demais dimensões do desenvolvimento de um país, incluindo o nível de produtividade e renda. O problema está em reduzir a educação a um fator econômico, antes de ser um direito básico dos seres humanos de ter assegurada sua formação cultural e científica e o desenvolvimento de suas potencialidades (LIBÂNEO, 2018, p. 62).

Ao mesmo tempo em que é apresentado aos estudantes conhecimentos, comportamentos, valores, etc. que são imprescindíveis para formação da cidadania plena, é infundido que isso se reserva apenas para os que não fracassam, pois, por esta lógica, o fracasso ou sucesso é definido pelas escolhas individuais o que é dificilmente questionado. Como a escola é supostamente um campo neutro, imune aos interesses conflitantes ao seu entorno, questiona-se tampouco a competitividade entranhada em sua estrutura “baseado no mérito que impregna toda sua organização” (SANTOMÉ, 1998, p. 108).

Neste contexto o mundo é apresentado fora do controle do ser humano pois já vem ‘pronto e acabado’ sem que as pessoas possam aplicar a imagem deste, algo que não tenha correspondência com este formato prenunciado.

A dificuldade em transitar entre os conhecimentos interdisciplinares acaba favorecendo a cultura da objetividade e da neutralidade do conhecimento, uma vez que acaba favorecendo grupos que detêm o poder o que, segundo este autor, explica a opção enraizada pelo currículo disciplinar.

A seguir resume as principais críticas a este modelo de currículo, segundo Santomé, pelos seguintes tópicos:

a) falta de atenção aos interesses dos estudantes e motivação para estes interesses; b) a experiência prévia dos estudantes é ignorada e entre outros fatores, seu ritmo de aprendizagem; c) o livro texto contribui para que o meio em que estudante está inserido culturalmente e cotidianamente desapareça na escola; d) o currículo impede as perguntas vitais; a fragilidade das relações estudante-professor em nível pessoal; e) as questões vitais como a educação sexual são repelidas; e) a autonomia das disciplinas impede que os estudantes correlacionem às mesmas; f) o tempo, espaço e recursos humanos são desperdiçados prejudicando ou dificultando atividades extraclasse; g) não há estímulo ao estudante para todas as atividades que envolvem pesquisa, o senso crítico e a autonomia do estudante e, h) o livro texto restringe a atividade docente. (SANTOMÉ, 1998, p. 110).

Santomé (1998) chama atenção para os grupos de pesquisa existentes que em sua maioria tem formação polivalente contando com cientistas das mais variadas áreas num contínuo intercâmbio durante o processo de realização das pesquisas com criticidade e criatividade.

Outrossim, o autor advoga que com a adoção do currículo integrado os projetos com este formato criam condições motivadoras de aprendizagem pois propicia uma maior liberdade dando lugar à seleção de questões de estudo e pesquisa de acordo com os interesses dos estudantes, além de que este instrumento favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e a socialização geral dos estudantes. O isolamento das disciplinas tende a desvanecer, pois, segundo o autor, com a integração os estudantes passam a enxergar que embora haja distinção entre os saberes há, também, relação entre os mesmos e a sociedade. Assim sendo, estarão capacitados para a crítica potencializando a compreensão dos estudos sobre os reais propósitos de certas modalidades de conhecimento.

Para Santomé:

As propostas integradoras favorecem tanto o desenvolvimento de processos como o conhecimento de problemas mais graves da atualidade. Assim, facilitam o crescimento psicológico do indivíduo, o desenvolvimento de estruturas cognitivas do estudantes e alunas sua dimensão afetivas e de relação social, de seu desenvolvimento físico, mas também permitem que sejam adquiridos aqueles marcos teóricos e conceituais, métodos de pesquisa, etc, que facultam para analisar, revisar e contribuir para o avanço e o crescimento das diferentes ciências e âmbitos do saber de uma sociedade concreta. (SANTOMÉ, 1998, p. 125).

O (Etae 06) que ocupa o cargo cujo trabalho consiste em contato permanente com os estudantes, ao comentar os desafios do trabalho com o currículo integrado, ignorou em sua resposta os pontos positivos e resumiu as dificuldades como está exposto no excerto a seguir: “O desafio da equipe pedagógica e do corpo docente que precisava integralizar as diferentes disciplinas, passando para a perspectiva interdisciplinar”. (ENTREVISTADO Nº 06).

Kuenzer (2007) colabora no entendimento deste processo, - principalmente quando se trata de algo inédito – que não há processo que reúna pessoas sem embate entre as percepções de

mundo, hereditárias de seus itinerários, a partir do contexto cultural em que atravessaram para chegar ao campus, neste caso. Nas palavras da autora:

O conhecimento é fruto da práxis coletiva, a partir do embate de posições divergentes no processo de construção dos consensos possíveis; neste sentido, o conhecimento é provisório, parcial e historicamente determinado; é processo de produção, e tão mais rico quando melhor se explicitem, discutam e aprofundem as divergências. (KUENZER, 2007, p.15).

Se para Nelson Rodrigues “toda a unanimidade é burra”, para a autora também tem sua face totalitária e, em última instância, é resultado de imposição pela força. A autora afirma que “os projetos políticos-pedagógicos sempre expressarão a unidade provisória da diversidade, porquanto resultado de processo efetivamente democráticos de construção da dialética entre individual e o coletivo.” (KUENZER, 2007, p.15).

Esta dificuldade de conciliar os interesses individuais com o da coletividade também foi expressa pelo (Edoc 27) que observa as hesitações em desviar-se das rotinas petrificadas. Neste relato a seguir divisamos a perspectiva do servidor acerca do ensino integrado.

Penso que a maior dificuldade está nas pessoas aceitarem essa forma de ensino. Ainda trabalhamos pensando em caixinhas de disciplinas e de conteúdos, mas existe a interligação entre conteúdos. Se e quando for possível essa integração, todos sairão ganhando porque os conhecimentos serão apropriados de forma concreta fazendo as ligações entre os conteúdos.(ENTREVISTADO Nº 27).

O (Etae 2), integrou o núcleo pedagógico. Motivado a falar sobre a sua atuação profissional e relatar os desafios do trabalho com o currículo integrado, ao enumerar pontos positivos e descrever as dificuldades encontradas, assim se expressou:

Positivo: aprendizagem contínua; crescimento profissional; atuação segundo os princípios de educação em que acredito. Desafios da escola: motivar os profissionais para o trabalho em equipe; engajamento de todos os envolvidos; estrutura escolar para implementar o currículo integrado. (ENTREVISTADO Nº 02).

Estes desajustes que interrompem o processo em busca da integração, como o recolhimento de cada qual ao limite de seu componente curricular, foi mencionado por outro entrevistado. Em seu relato, pondera, além da recorrente citação do encolhimento do tempo para possibilitar a reunião com colegas, outros fatores que retardam este itinerário.

Quando se consegue trabalhar de forma integrada o conteúdo se torna muito mais significativo para o estudante. Já as dificuldades encontradas são muitas, entre elas o tempo de se reunir com outros colegas para poder pensar numa atividade juntos, envolve burocracia também para escrever um projeto de ensino, o professor precisa sair da sua comodidade de trabalhar apenas com seu conteúdo programático, enfim são vários fatores que dificultam essa integração. (ENTREVISTADO Nº 29).

O (Etae 26) disse se sentir contemplado para atuar no curso, que ao chegar ao Câmpus Videira teve a melhor impressão, uma vez que em sua trajetória buscara formação para atuar num curso como aquele, que contemplava sua expectativa profissional. Mencionou que também participou dos processos de capacitação, que, naquele momento, o currículo integrado era ainda apenas uma luz que a vista alcançava ao longe, pois, em suas palavras, “De fato, não existia um currículo integrado efetivo. As disciplinas conversavam pouco entre si.” (ENTREVISTADO Nº 26).

Este entrevistado ocupou o cargo de coordenador do curso durante dois anos. Destacou que durante sua gestão teve orientação da Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento dos Cursos Técnicos (CIPATEC)²⁶ para que o currículo fosse elaborado com vistas a integração entre as diversas áreas do saber. Segundo o entrevistado o cumprimento da integração foi o alicerce para a criação do novo PPC.

Quanto aos pontos positivos e dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem no currículo integrado, o participante da pesquisa identificou os seguintes benefícios conforme enumerou no excerto a seguir: “Evita a repetição de conteúdos; Facilita o aprendizado, pois permite maior visualização e aplicabilidade dos conteúdos; reduz o número de avaliações para os estudantes, e por consequência, também diminui a sobrecarga de horas de estudo.” (ENTREVISTADO Nº 26).

Ao abordar os pontos negativos, o entrevistado também registrou a percepção da resistência, por parte de seus pares, em avançar além do núcleo de seus componentes curriculares. É possível constatar essa assertiva no excerto a seguir: “Nem todos os docentes estão dispostos a participar, ceder carga horária, e realizar de fato a integração” (ENTREVISTADO Nº 26).

A importância da comissão implantada pela reitoria, citada anteriormente, também foi reconhecida em outro depoimento, desta vez pelo (Etae 27) que assim se referiu aos desdobramentos a partir da publicação da portaria relativa à comissão:

²⁶Para saber mais ver: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Portaria-396-2018-CIPATEC.pdf>.

Minha atuação no Curso não foi direta. Como pedagoga tive algumas participações, contribuindo para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Eu participei de parte dos processos, mas como formadora, a partir de orientações da Reitoria. Participei da nova estrutura do Ensino Médio, realizada através da CIPATEC. Houve uma grande preocupação em não tirar o formato do curso, que apresentava uma estrutura adequada aos APL, realizando adaptações. Esse processo está sendo implantado aos poucos e envolve o comprometimento dos envolvidos na busca de fazer acontecer. (ENTREVISTADO Nº 27).

A questão do ritmo dos processos também foi levantada pelo (Etae 16) oportunamente citada neste trabalho, e que salienta a importância da formação integrada na condição de vida da classe trabalhadora.

O projeto e o ideário da integração é maravilhoso feito sob medida para a classe trabalhadora. Mas ainda temos muito chão pela frente para consolidar essa modalidade de ensino. Fruto da formação omnilateral, preparado para executar, chefiar, comandar, fazer, pensar e ser. É uma pessoa crítica, com visão de futuro, com condições de pensar e refletir por si mesma, com conhecimento em vários temas, assuntos e conhecimentos. E que principalmente, seja uma pessoa comprometida, de responsabilidade e identificação com o campo profissional. (ENTREVISTADO Nº 16).

A visão expressa neste depoimento remete às observações de Antônio Gramsci sobre noções que contrapõem às visões místicas e folclóricas que antecederam a nova ordem surgida com o avanço do capitalismo industrial. Para Gramsci, tão importante quanto a alfabetização é tornar familiar aos educandos, desde os primeiros anos de alfabetização, noções sobre direitos e deveres, sobre o funcionamento do estado da sociedade e sobre a legislação que organiza a vida em sociedade. A assimilação dessas noções é entendida pelo autor como fundamental para evolução do entendimento de uma visão de mundo que “possa fazer face a hegemonia cultural e ideológica das classes dominantes”. (MOCHOCOVITCH, 1988, p.64).

Gramsci (2010) observa que a civilização moderna trouxe complexidade para as atividades práticas e que a ciência foi tão incorporada à vida que a indústria acabou por criar escolas para dirigentes e especialistas, de modo que se fizeram necessários intelectuais especializados em nível superior para nelas ensinar. Concomitantemente à escola chamada humanista, onde os indivíduos desfrutavam de uma educação de cultura geral sem especialização, foi surgindo um sistema de escolas privadas, nos diversos níveis educacionais, especializando trabalhadores para cada ramo de atividade econômica.

Gramsci (2010) incluía a crise escolar na crise orgânica ampla e geral, uma vez que o processo ocorria de maneira caótica, sem que se estabelecesse planejamentos, sem definição de

preceitos, sem transparência. Segundo o autor, a divisão entre a escola clássica e a profissional obedecia a um esquema racional, onde a escola profissional destinava-se às classes instrumentais e a escola destinada às classes dominantes e às intelectuais era a escola clássica.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do estudante e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2010, p. 33).

Gramsci destaca a importância, no que tange à organização política, que a escola unitária respeite o currículo e seus níveis, sugerindo que esta esteja de acordo com a idade dos estudantes e com seu desenvolvimento moral e intelectual. O autor destaca que esta escola é de formação humanista, entendendo o termo humanista em um sentido ampliado que vai além do sentido tradicional. Por isso ele agrega ao termo humanista o de cultura geral. A sugestão do autor é que a escola insira os jovens na atividade social apenas e após de “tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e iniciativa” (GRAMSCI, 2010, p. 36).

Ao mencionar a idade escolar, Gramsci afirma que ela depende das condições econômicas, que muitos jovens são forçados a abandonar a trilha dos estudos e ingressar, prematuramente, o mundo produtivo. Por isso o autor indica que a efetividade da escola unitária requer o financiamento das famílias pelo Estado para mantê-los estudando. Nesse sentido, o autor propõe ampliar o orçamento do ministério da educação e a estatização da função de educar e formar as novas gerações, o que evitaria, segundo Gramsci, a divisão por classes ou castas.

A transformação da atividade escolar há de ser feita através da adequação da organização da escola, o que requer a ampliação dos espaços físico, material e científico, assim como do corpo docente que deve reavaliar-se continuamente, pois a eficiência da escola depende da estreita

relação entre professores e estudantes, segundo o autor. Não lhe passam despercebidas a complexidade das mudanças que pleiteia, inclusive na adequação de prédios, pois como a escola unitária requer um ensino em tempo integral, carece de dormitórios, refeitórios, laboratórios, biblioteca, etc.

A escola unitária deveria corresponder ao período pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino as primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história) deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (GRAMSCI, 2010, p. 37).

O PPC mais recente do CTAIEM do IFC Videira faz eco a essa menção de Gramsci de aguçar a consciência crítica dos estudantes perante a realidade, que há de ser desvelada para que possa ser questionada e paulatinamente modificada.

os estudantes que integralizam o curso precisam compreender os laços que envolvem a dominação hegemônica, bem como os meios e estratégias que utilizam para desenvolver um comando que aprofunde as diferenças sociais e aos poucos, atuar de maneira que transformem esta realidade. Uma formação sem dualidade de ensino e condições de aprendizagem, integrado à vida social do sujeito, levando em consideração suas necessidades e possibilidades. (IFC, 2017, p.20)

A constatação do (Etae 16) que já citou a importância do EMI para contribuir com uma formação que não se encerra nas atribuições profissionais, também percebe que a formação integral, como não poderia deixar de ser, não esquece outros aspectos da formação que potencializam a capacidade cultural dos estudantes para que possam lidar com as imposições da vida de trabalhador.

Nossos estudantes egressos do EMIEP são pessoas que se dão muito bem no mundo do trabalho. Por ser um curso puxado, com carga horária integral, bastante cobrança de trabalhos, professores ultra qualificados, o nível aumenta e os estudantes aprendem a se virar na vida. Os nossos estudantes tem altos índices de aprovação nos vestibulares das universidades federais.[...] nossos estudantes do EMIEP tem as melhores médias no Brasil no PISA. O EMIEP mostrou-se um projeto de ensino de resultados positivos, apesar das dificuldades em concretizar na plenitude a integração curricular nos componentes. É uma formação de qualidade para acesso da classe trabalhadora. (ENTREVISTADO Nº 16).

Gramsci (S/D)²⁷ explicita, nesse próximo excerto, que uma escola sintonizada com as necessidades daqueles que vivem do trabalho deveria equilibrar ambas as formações, assegurando aos formados o amplo desenvolvimento de suas capacidades. Assim Gramsci idealiza esta escola:

O proletariado necessita de uma escola desinteressada. Uma escola que seja dada ao menino a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter[...]. Uma escola que não hipoteque o futuro do menino e constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos dos proletários devem possuir diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua própria individualidade da melhor forma e, por isso, do modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual (GRAMSCI, S/D, p.67)

Gramsci, ao defender a necessidade deste rumo para escola, indica que nesta etapa da educação dos jovens o ensino deve oportunizar uma formação que os desvie das armadilhas do sistema do capital, pois elas acabam amputando as iniciativas no sentido de superar a dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, mencionada pelos autores que utilizamos neste trabalho, especialmente neste capítulo. Também dela participam muitos depoimentos registrados pela pesquisa desta dissertação. Esta noção acena para a perspectiva da integração partindo-se da demanda social sem privilegiar a necessidade estritamente imediata do mercado, ou no dizer de Burnier e Gariglio, (2014) em que os educandos são “entendidos não apenas como sujeitos que precisam de treinamento técnico instrumental mas também como sujeitos sociais culturais” (p. 953).

²⁷Excerto extraído do artigo “Homens e Máquinas” publicação de 1916.*In*: Cavalcanti, P. C.U.; PICCONI, Picconi, P. Convite à leitura de Gramsci. Ed. Achiamé. S/D.

Gramsci entende a “escola desinteressada” a partir da perspectiva sócio-histórica que compreende esta etapa da vida do estudante como fundamental para instrumentalizá-lo com conteúdos que o diversifique em sua condição de ser humano, abrindo seu horizonte sobre a realidade para que possa investigá-la sem o olhar fatigado das rotinas mecanizadas. Uma formação que transcenda o interesse imediato e ganhe dimensão que tenha orientação investigativa, não apenas informativa. Evidentemente, isso só é possível com um corpo docente que encare esta tarefa como um projeto necessário para a sociedade, que esteja aberto para se capacitar e se empenhar neste projeto, pois, como assinala Ball, “o propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias abrindo espaços para invenção de novas formas de experiências.” (BALL, 2011, p. 93). Penso que Gramsci e os demais autores aqui citados, concordam com esta afirmativa.

Os caminhos para um ensino integrado é longo, com avanços e solavancos, conforme podemos constatar nos vários depoimentos reunidos nesta pesquisa. Não poderia ser diferente, uma vez que requer uma mudança de cultura, o que não se obtém em apenas uma rotação do planeta. Trata-se de um processo trabalhoso de mobilizar muitos agentes para que reconheçam o seu valor ético, político, social e educacional; como avaliou uma das participantes em nossa pesquisa: “Apesar de todas as dificuldades iniciais e as mais recentes, que continuam muito desafiadoras e complexas, valeu e vale muito a pena. A sementinha lançada na terra deu frutos maravilhosos.” (ENTREVISTADO Nº 16).

Auscultamos as vozes dos sujeitos sobre um processo que, a nosso ver, nunca poderá ser considerado pronto e acabado, nem mesmo quando satisfizer os que estão imersos nesta jornada, pois esta experiência de ensino acompanha a realidade, que é dialética, portanto o processo sempre será inconcluso, renovando-se, requisitando os que dele participam a se fazerem presentes com sua atuação, renovando continuamente o novo.

CAPÍTULO IV

PRODUTO EDUCACIONAL

*E com olhos amenos assistir ao movimento do sol e da chuva e dos ventos,
e com os mesmos olhos amenos assistir à manipulação misteriosa de
outras ferramentas que o tempo habilmente emprega em suas
transformações.*

(Raduan Nassar –Lavoura Arcaica)

4.1 A Lavoura Poética

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação deve incluir necessariamente o relato fundamentado da aplicação do produto educacional desenvolvido. (MEC/CAPES/DAV, 2019, p.05).

Assim nasceu o nosso LAVOURA POÉTICA: HISTÓRIA(S) E APONTAMENTO(S) DA TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO AGROPECUÁRIA DO IFC VIDEIRA (APÊNDICE C): com o objetivo de relatar de forma lúdica e acessível a história do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFC câmpus Videira, retratando a discussão da trajetória de implementação da integração entre os conteúdos de educação geral e profissional.

Apostamos na potência do estilo literário como forma de seduzir as pessoas para a imersão no mundo da imaginação e da produção artística e cultural, considerando a função essencial da literatura na educação. Acreditamos que a escola é o espaço preferencial para semear esta afinidade já que, na maioria das vezes e por variadas razões, as formas literárias de composição escapam aos jovens estudantes. Procuramos desenvolver um produto que é classificado com a seguinte tipologia: VI – Outros produtos como produção artística

De acordo com Filipouski *apud* Lopes (2014): “A poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem”. (2014, p. 07).

Como já tivemos oportunidade de expressar a ideia inicial do produto não foi a que efetivamente acabou sendo apresentada à banca de mestrado. Aliás, durante este processo foram concebidas muitas idéias de apresentação do produto, desde a primeira que deveria ser um “album virtual” como fotos e depoimentos em vídeos dos sujeitos que fizeram e fazem parte da construção do campus e do currículo integrado no CTAIEM. A não realização deste se deu por conta das dificuldades que encontraríamos por conta da pandemia do coronavírus que, entre outras imposições nos colocou a impossibilidade de deslocamento ao município do Videira, sede do Campus Videira.

Quando pensamos na alternativa do “Lavoura Poética” imaginávamos que ela seria composta por umas poucas dezenas de versos. Entretanto, como tomamos como guia para concebê-lo, a nossa dissertação de mestrado que, naquele momento, já havia sido finalizada a partir de então nossa lavoura foi ganhando terreno e chegamos aos mais de duas centenas de versos.

Dividimos assim os tópicos deste produto: Em LEIRA²⁸I destacamos a chegada ao campus Videira, pois estamos entre os pioneiros que contribuíram para a implantação do Campus daquela unidade em 2010. Em LEIRA II os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa acerca do curso técnico integrado no curso técnico integrado em Agropecuária. LEIRA III é onde apresentamos os autores e as teorias que serviram como solo para o desenvolvimento do estudo realizado. LEIRA IV coloca em exposição as discussões do documento de 2017, Ensino Médio

²⁸ Suco ou rego aberto na terra para que nele se deposite semente ou muda.
Fonte: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=LEIRA+SIGNIFICADO>. Acesso em setembro de 2022.

Integrado no IFC: estudos e reflexões. Em LEIRA V tem vez o ensino agrícola no Brasil a partir do documento (re)significação do ensino Agrícola (2009). LEIRA VI recolhemos dos frutos de Ferreira (1995) e Brognoli (1998) dados do ensino agrícola em Santa Catarina, desde a implantação das primeiras destas escolas até a expansão da rede federal... Por fim em LEIRA VII finaliza, apresentando os resultados de nossa pesquisa sobre o Curso Técnico Integrado de Agropecuária - realizado através da escuta dos servidores que labutaram ou labutam ainda nesta seara - com a esperança de que contribua para alimentar a compreensão do currículo integrado, almejando que o ensino omnilateral viceje em nosso país, ainda anunciamos os resultados de nossa pesquisa no Curso Técnico Integrado em Agropecuária através contribuições generosamente compartilhadas pelos servidores do IF Campus Videira no questionário que lhes foi proposto.

Para aplicação do produto educacional construído, buscamos, além dos servidores que responderam à pesquisa, outros que atuaram como sujeitos do ensino médio integrado durante o período referido na dissertação. Inicialmente, enviamos *e-mail* à coordenação do curso de Agropecuária solicitando que compartilhasse o formulário de avaliação entre os servidores que lá atuam diretamente. Transcorrida uma semana, enviamos e-mail ao gabinete, para que disponibilizasse aos servidores, lembrando aos que haviam sido contatados e não tinham respondido. Novamente, lancei mãos dos colegas com quem tenho contato permanente; o aplicativo *whatsapp* facilitou o processo, já que muitas conversas ocorreram em tempo real. Recorri, também, à rede social profissional *Linkedin*, que já utilizara para o capítulo das entrevistas. Outrossim, alcancei através de *e-mail* muitos colegas que passaram pelo campus comigo – o IFC utiliza o *e-mail* do *Google* e minha conta continuou ativa na lista de contatos, inclusive o *chat*, onde é possível conversar com servidores que atuam em Videira, embora eu não esteja inscrito na lista para encaminhamento de *e-mails*.

O fato do período de avaliação ter coincidido com o final de semestre da maioria dos campus do IFC, inclusive Videira, foi um dificultador. Alguns professores expuseram essa dificuldade, pois para avaliar necessitavam de tempo para a apreciação do produto, embora apenas cinco questões tenham sido formuladas, diferentemente do questionário da pesquisa, que não requeria leitura preliminar.

A coleta de dados foi organizada através do formulário de gerenciamento de pesquisa “*Google forms*”. Todas as 05 questões eram de resposta obrigatória, sendo quatro fechadas e uma

aberta, onde o participante deveria expor suas impressões sobre o produto ou formular eventuais sugestões para reformulá-lo. 25 servidores participaram deste processo de avaliação.

A primeira questão buscou identificar o participante em relação ao cargo em que foi investido (TAE ou Docente), se exerce função de direção ou coordenação. Entre os que responderam, 56% são Técnico Administrativos em Educação e 20% são docentes. Possuem cargo de direção ou coordenação 12%. Docentes com cargo de direção ou coordenação são 12%.

Na segunda questão, abordamos a qualidade gráfica do produto com os seguintes parâmetros: ruim, regular, bom e ótimo. Obtivemos as seguintes respostas: 76% consideraram o produto ótimo, 24 % consideraram o produto bom.

A terceira questão solicitou que os avaliadores opinassem se o conteúdo despertava interesse público, oferecendo como opções de respostas: Muito interessante, interessante, pouco interessante, nada interessante. As opiniões se concentraram na primeira e na segunda opção: para 68% o produto é muito interessante, enquanto que para 32% dos avaliadores o produto é considerado interessante.

A quarta questão procurava inferir se os avaliadores consideram viável e aplicável, na prática, o produto. As opções para resposta eram sim, não, requer aprimoramento e não sei. A opção “sim” obteve 92% das respostas. Para 4% a resposta foi requer aprimoramento e, os mesmos 4%, para não sei.

A seguir são reproduzidos os comentários e observações feitos pelos participantes da avaliação a partir do que foi solicitado na quinta questão:

“Observei que há repetição de versos. Primeiro logo nas primeiras páginas e outro na p 28. Talvez proposital?? Formidável a forma de apresentar. Ofereceu em estilo agradável o conhecimento. Um aspecto que talvez pudesse ser explorado foi a forma como o campus lidou para oferecer as práticas apesar de não possuir "campo". A evolução de conceito/ aceitação do curso. No princípio parecia sofrer da síndrome de Jeca Tatu, conquistando depois reconhecimento local e nacional destacando-se nos cursos oferecidos pelo campus. Parabéns pelo trabalho.”

“O documento apresentado reflete exatamente o início das atividades no Campus Videira, suas dificuldades e conquistas ao longo do tempo.”

“Muito interessante o formato de exposição das ideias. Ótimo produto educacional.”

“Excelente ideia do produto apresentado. Inovador, lúdico e de grande sensibilidade. Preserva a memória do Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Campus Videira e enaltece o compromisso dos atores envolvidos numa educação pública, gratuita e socialmente referenciada.”

“Achei bem interessante a forma de apresentação. Versos e rimas cativam e chamam a atenção nos prendendo à verdadeira intenção do autor.”

“Parabéns Orlando! Seu produto ficou ímpar, leve e muito apreciável!”

“Muito interessante o formato de exposição das ideias. Ótimo produto educacional.”

“Achei uma proposta muito interessante, considerando que se trata de um material com cunho literário. Algo bem inovador.”

“Parabéns pela criatividade, o uso da linguagem poética torna a leitura prazerosa. Um produto convidativo.”

“Produto de extrema relevância principalmente para o processo de formação com os trabalhadores da educação do campus Videira. Após os relatos apresentados na pesquisa seria importante propor em pesquisas futuras estudos de caso exitosos e desafios a percorrer neste processo de EM Integrado.”

“O produto é diferente daqueles que eu conhecia para este propósito, porém é interessante! Parabéns pelo trabalho.”

“Proposta maravilhosa. A produção do conhecimento com um olhar poético desperta o emocional de quem lê, uma coisa rara em se tratando de ciência. Parabéns.”

“Eu que também acompanhei esse início senti um afago no coração lendo esse maravilhoso trabalho.”

A avaliação do produto aconteceu entre os dias 11 e 26 de julho de 2022 . Neste período, além das respostas através dos formulários, também recebemos muitas menções via *e-mail* e pelo *wattsapp*. Ficamos muitos satisfeitos, pois os comentários evidenciaram a apreciação do nosso trabalho e o interesse despertado pelo tema que enfoca a realidade vivida por muitos dos avaliadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quadro nenhum está acabado disse certo pintor; se pode sem fim continuá-lo, primeiro, ao além de outro quadro que, feito a partir de tal forma, tem na tela, oculta, uma porta que dá a um corredor que leva a outra e a muitas outras.

(A lição de Pintura – João Cabral de Mello Neto)

O fim é o começo de uma nova história e não há final para aqueles que investem nas possibilidades e na sua continuidade. Levando em consideração que o conhecimento é construído em conjunto e está em constante transformação. O presente estudo buscou analisar a constituição do Currículo Integrado do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – câmpus Videira a partir do histórico de criação do curso e da percepção dos sujeitos participantes do presente estudo. A pesquisa adotou uma abordagem de natureza qualitativa e aplicada, do tipo exploratória com estudo de caso instrumental. A concepção de educação que orientou as discussões tecidas, considera o trabalho em suas múltiplas dimensões, assim como a formação politécnica e omnilateral, enquanto um fim a ser alcançado na educação profissional.

Nosella (2007) nos lembra que a expressão omnilateral é adequada e está relacionada ao conjunto. Tanto ela como a expressão unitária da qual Gramsci (2010) faz uso reforçam o sentido quantitativo, ou seja, consideram todos os aspectos quando se trata da concepção de educação que se vai adotar para mediar a relação entre o sujeito e o conhecimento.

É importante reiterar que as informações foram levantadas a partir da documentação existente, porém cabe destacar a relevância de relatos dos sujeitos participantes da presente pesquisa. Pois, quem mais poderia falar melhor da construção do currículo integrado, senão os próprios participantes deste processo, que há mais de uma década mobilizam muitos atores e

ideias que fervilharam no centro das discussões em torno de propostas e realizações de atividades pedagógicas e didáticas no interior do campus.

Há de se considerar que como o período evidenciado nesta pesquisa compreende uma década e, neste período, houve muita movimentação por parte dos servidores; como é o nosso caso, traz em seu relato situado na conjuntura daquele momento, cada qual poderia falar de um momento do campus, por exemplo, em relação a infraestrutura do curso que melhorou muito, quando comparada aos primeiros anos. Como lembra Frigotto (2010), mesmo que o processo do conhecimento nos imponha delimitar determinado problema, isso não implica abandonar as múltiplas determinações que o constituem, mesmo delimitado, ele está intimamente atado aos fenômenos em sua totalidade.

O avanço nas ações e discussões também foram possibilitadas na medida em que o próprio IFC foi se consolidando, pois o campus Videira não nasceu muito tempo depois da constituição da reitoria do IFC. A reitoria foi criada em 2009 e o campus em 2010. Assim, o trabalho de muitos servidores entre idas e vindas e alternância através de eleição dos reitores foram fundamentais para um trabalho mais abrangente, o CIPATEC citado pelos entrevistados é resultado nesta evolução do instituto.

Conforme fora mencionado por muitos entrevistados, a falta de tempo e espaços para discussões que acabam sendo absorvidos pela carga horária intensa de muitos professores, prejudicam a aproximação com a concepção do EMI. Diante disso, consideramos que iniciativas como as descritas por Grumm e Silva (1995) no biênio 2012/2013 no campus Videira possibilitaram momentos de discussões e formação continuada, imprescindíveis para fortalecer a concepção de EMI que acreditamos. Esta formação para os docentes visando a viabilização do EMI e buscando uma formação rumo a uma educação politécnica e omnilateral são fundamentais para criar esses espaços reclamados.

Esses espaços de discussões, outrossim, podem estimular a quebra de resistências apresentadas, segundo alguns relatos de nossa pesquisa, por muitos docentes que hesitaram em encarar a proposta do EMI. Araújo e Frigotto (2015) fazem questão de assinalar que a proposta do ensino integrado caracteriza-se, entre outros, pelo engajamento de seu projeto político-pedagógico que confronta as práticas formativas fragmentadoras do saber, pois as ações formativas integradoras buscam promover a autonomia ampliando os horizontes dos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a compreensão do ensino

integrado descarta as perspectivas reducionistas onde o ensino trata de questões parciais, enquanto deixa de lado a formação que abarque dimensões cognitivas além de preparar para funções estritamente técnicas que, geralmente, são reservadas a massa de trabalhadores, o que acaba estreitando seu acesso as formas complementares de educação, restringindo sua autonomia e força criativa. Quando uma vivência como esta brota no interior de uma unidade escolar que atende a tantos jovens oriundos da classe trabalhadora é importante lembrar que a escola é um espaço que pode, além de especializar os alunos em uma profissão, servir como espaço que garanta a estes jovens estudantes, uma formação que explore outras tantas potencialidades e a sede de conhecimento que é inerente à juventude.

Cabe destacar também, nesta construção do currículo integrado, a busca por formas interdisciplinares de ensino que tornaram possíveis os trabalhos, a partir dos eixos temáticos como cultura, ciência, sociedade, trabalho, tecnologia, poder, meio ambiente, cidadania, etc. A interdisciplinaridade reunida com a contextualização e o compromisso com a transformação social está entre os princípios defendidos por autores, tais como Araújo e Frigotto (2015), amplamente empregados neste estudo, para orientação do currículo integrado. Os autores supracitados compreendem a interdisciplinaridade como princípio que potencializa a exploração de particularidades de cada ciência e orienta o conhecimento para práticas criativas e para a diversidade de saberes.

Nesse sentido, é importante reiterar a relevância dos projetos interdisciplinares, tais como, a “Litoteca” envolvendo a disciplina de Geografia e Agricultura e Química. Também lembramos o aventado por uma docente que leciona Matemática, envolvendo o conteúdo de geometria plana e espacial e construção civil, bem como da disciplina de Artes e Agropecuária em projeto de jardinagem. Não perdemos de vista que o EMI também pode estar ocorrendo por iniciativas isoladas de alguns servidores ou grupo de servidores, e isso também dar conta de explicar a dificuldade de uma concepção de ensino ser amplamente absorvida no interior de uma instituição que não seja por um processo que seja amadurecido por anos de estudos e formação continuada.

Não há projeto que busque caminhos nunca antes trilhados que não apresente dificuldades em sua implementação. Por isso permanecer desafiando as equipes compostas por alunos e professores resume, perfeitamente, os objetivos de um trabalho inovador e avança muito além de uma educação fundada por princípios estigmatizados em conformidade com a sociedade ajustada a interesses que divergem de condição de igualdade para a maioria da população. Por isso Ramos

(2008) percebe que a proposta é difícil de ser implementada; trata-se de um processo cujo desafio deve ser encarado pelas instituições e sistemas de ensino, no sentido de adotar práticas curriculares e pedagógicas, que permitam uma formação intelectual robusta, a partir da apropriação de conhecimentos necessários, com vistas à tomada de consciência que prepare para a intervenção na realidade.

Se a conjuntura política econômica do país muitas vezes é adversa aos rumos deste projeto, entretanto, os êxitos alcançados durante esta caminhada são dignos de comemoração, uma vez que é uma experiência forjada em uma região que não é central no estado e que pode representar muito para a consolidação de trabalhos futuros que levem em conta esta dimensão inovadora. No balanço de perdas e danos, a experiência pode ser um embrião de futuros projetos de uma educação omnilateral e politécnica a partir desta centelha.

Ao confeccionarmos um produto educacional com caráter artístico e literário sabíamos o quanto poderia contribuir para disseminar as concepções de EPT que na dissertação evocamos através dos autores que nos auxiliaram a nos aproximar e apreender o tema pesquisado. Apontamos para a necessidade estudos complementares em futuras pesquisas com esta perspectiva, e explorando esta forma de expressão que julgamos, através dos relatos dos avaliadores que mencionamos no capítulo anterior, também apropriada para discutir temas que estejam ou não conectados com o Ensino Médio Integrado

Experiências acumuladas de ensino integrado a educação profissional e tecnológica permitem, através do engajamento comprometido dos sujeitos responsáveis pela formação dos estudantes, vislumbrar um espaço em que caibam as tensões, as disputas e a formação integrada à vida que supera a ficção do currículo, estranho ao cotidiano de muitos jovens, que buscam na escola, perguntas que só a ciência e o conhecimento são capazes de motivar e mobilizar na direção (de possíveis e variadas) respostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

BRASIL, **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e arts. 39 e 41 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. MEC/SETEC **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. MEC. **Regulamento geral do programa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional**. Instituto Federal do Espírito Santo, 2019.

BRASIL. MEC/SETEC - **(Re)significação do ensino agrícola da rede federal e tecnológica - Documental Final**: Brasília, 2009.

SANTA CATARINA - INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Ensino médio integrado no IFC: estudos e reflexões**: Blumenau, Editora do IFC, 2017.

SANTA CATARINA, INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado**. Videria, SC, 2016.

ARAÚJO, A. C.; NASCIMENTO, C. N. Ensino médio Integrado: uma formação humana para uma sociedade mais humana. Introdução. In: ARAÚJO, A. C.; NASCIMENTO, C. N. (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação Em Questão**. 2015.

AUR, B. A.; BARATO, J. N. Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração. In: CASTRO J. M.; REGATIERI, M. **Currículo no ensino médio: textos de apoio**. Brasília: Edições UNESCO 2018.

BADALONI, N. Liberdade Individual e homem coletivo em Antônio Gramsci. In: **Política e História em Gramsci**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

BALL, St Intelectuais ou técnicos? o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

BARATO, J. N. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015

BARATO, J. N. Conhecimento, Trabalho e Obra: Uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v.34 n.3, 2008.

BARATO, J. N. Juventude, Trabalho e Educação: Balanço interpretativo do seminário. In: CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração** - Edições UNESCO: Brasília, DF, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRESSOLIN, A. et al. O currículo integrado e o ensino de informática: práticas interdisciplinares. In: **O currículo integrado no cotidiano da sala de aula**. SILVA, A. L. da et al.. Editora IFSC, 2016.

BROGNOLI, Ivan. **Ensino Agrícola em Santa Catarina: da aula de agricultura práticas as primeiras escolas.(1875-1940)** Dissertação de Mestrado, CED-UFSC: Florianópolis. 1998.

BURNIER, S. L.; GARIGLIO J. Â. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44 nº154 out/dez 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs) **Ensino médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

CAVALCANTI, P. C. U.; PICCONE, P. **Convite à leitura de Gramsci**. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, S/D.

FERREIRA, L. A. **O Ensino agrícola em Santa Catarina**: Investigações acerca das relações entre educação e trabalho. Dissertação de Mestrado. Blumenau: 1995.

FERRETI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**. v. 7, suppl, 2009.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação** Vol, 10, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs) **Ensino médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOMES, H. S. C.. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismo e racionalidade técnica. *In*: BATISTA, L. E.; MULLER, T. M. **A educação profissional no Brasil**: história desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, volume 2. **Os intelectuais e o princípio educativo**. O Jornalismo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2010.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro, RJ Civilização Brasileira, 1984.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. Reforma, Legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In*: MOLL, J. **Educação profissional no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRUMM, C. A. F.; SILVA, F. L. G. R. da. **Formação continuada e currículo Integrado: no horizonte a educação que emancipa sujeitos**. IFRN, 2015.

KOLLER, C., SOBRAL, F. M. A Construção da identidade das escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. *In*: MOLL, J. **Educação profissional no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. *In*: MOLL J. **Educação profissional no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado Neoliberal. 4o ed. São Paulo: Cortez, 2007^a.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo, São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. A Produção do Conhecimento no Campo da Educação Profissional no Regime de Acumulação Flexível. **Revista Holos**. Vol.6; 2016.

KULLER, J. A.; MORAES, F. de. Indicações teóricas para o desenho de currículos que integrem o ensino médio à educação profissional. In: CASTRO, J. M.; e REGATTIERI, M. **Ensino Médio e Educação Profissional**: desafios da integração - Edições UNESCO: Brasília, 2018.

LARANJEIRA, S. M. G. Fordismo e Pós-fordismo. In: CATTANI, A. D. (Org). **Trabalho e tecnologia**: Dicionário Crítico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

LIBANEO, J. C.. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: FREITAS, R. A. de M.; LIBANEO, J. C. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação Escolar. 1^a ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LOPES, A. M. V. A linguagem poética com ilustrações como forma de incentivo à leitura e produção textual. In: **Cadernos PDE versão on line**: Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva dos professores PDE. Curitiba: 2014.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados – propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. **Educação profissional no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

MACHADO, L. de S.. Politecnia no ensino de segundo grau. In: CUNHA, C. Da; GARCIA, W. (Coord.) **Politecnia no ensino médio**. Cortez Editora, Brasília: Cadernos SENEb 5, 1991.

MINAYO, M. C. a de S.. O Desafio da Pesquisa Social In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES R. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MOCHCOVITCH, L. G. Gramsci e a Escola. **Série Princípios**. Editora Ática: São Paulo, 1988.

MOURA, D. H.. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Vol. 2 2007.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008.

NOSELLA, P. *In:* MONASTA, A. **Antônio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

NOSELLA, P. Ensino médio em busca do princípio pedagógico. *In:* **Educação e Sociedade**, vol. 32 nº117, 2011.

NOSELLA, P. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores:** para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPed; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

NUNES, C. **Ensino Médio (Diretrizes Curriculares Nacionais)** Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002.

OLIVEIRA, M. F. de. **Poesia na sala de aula:** uma proposta para formação de leitores. Monografia. UEPB, João Pessoa-PB: 2014.

OLIVEIRA, R. A reforma da educação profissional nos anos 90. *In:* BATISTA, E. L.; MULLER T. M. **A educação profissional no Brasil:** história desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013.

ORTIGARA, C.; GANZELI P. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In:* BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil. História, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

OSORIO, A.; MEIRINHOS, M. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. Eduser, **Revista de Educação**, Vol. 2 Instituto Politécnico de Bragança: Portugal, 2010.

PAGNO, D. D. **Ensino médio integrado:** percepções e expectativas dos jovens. Curitiba, Apris Editora: 2019

PELISSARI, L. B. **Dez anos de ensino médio integrado e os desafios da política pública na educação profissional**. 2017. Disponível em: <https://brasildebate.com.br/dez-anos-de-ensino-medio-integrado-e-os-desafios-da-politica-publica-na-educacao-profissional/>. Acesso em 13 jun. 2022.

PINTO, A. V. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

RODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2013.

RAMOS, M. N. Currículo Integrado. *In*: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Coord.). **Dicionário de Educação da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2006.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica *In*: MOLL, J. **Educação profissional no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

RAMOS, M. N. Ensino médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, A. C.; NASCIMENTO, C. N. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RIBEIRO, J. U. **Viva o Povo Brasileiro**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Objetiva, 2011

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 43 Ed. – Petrópolis, RJ – Vozes, 2016.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia, 2003. disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt> - acesso em junho de 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SANTOMÉ, J. T. A organização relevante dos conteúdos dos currículos. *In*: **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22º edição – São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A. L. da et al. **O currículo Integrado no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis –SC: IFSC, 2016.

SILVA, F. L. G. R. da. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação**. [Tese de Doutorado] UFSC – Florianópolis: 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129294/328461.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 out. 2019.

SIMOES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores *In*: MOLL, J. **Educação profissional no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUSA, A. C. M. de; et al. Acervo de minerais e rochas como instrumento de ensino: possibilidades de integração da agropecuária e geografia através da litoteca. *In*: **Feira de Iniciação científica e extensão**, 2019, Videira. VIII FICE, 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAIE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**: Porto Alegre, 1991.

ZABALA, A.A **Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

APÊNDICE A

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em
Rede Nacional (PROFEPT)
Centro de Referência em Formação e EAD (Cerfead)

Florianópolis, 01 de fevereiro de 2021.

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PROFEPT – IFSC

Para: **Professora Doutora Fatima Peres Zago de Oliveira**

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC

Prezada senhora,

Solicitamos, por meio deste instrumento, autorização para realização da pesquisa de título “As lições sabemos de cor! Só nos resta aprender: O currículo no ensino médio integrado no IFC câmpus Videira”.

Para auxiliar na compreensão da proposta de pesquisa, seguem algumas informações:

a) RESUMO

BIF, Orlando. “**As Lições Sabemos de Cor. Só nos Resta Aprender.**” O Currículo no Ensino Médio Integrado no IFC Câmpus Videira. Ano. 2019 p.30 Anteprojeto (Curso de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

Este anteprojeto anuncia a proposta de analisar as etapas de idealização e materialização do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Câmpus Videira. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e exploratória, do tipo estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa são docentes, técnicos administrativos em Educação e dirigentes do curso e do câmpus. Destaca-se que o mencionado câmpus nasceu em 2010, como centenas de outros espalhados pelas mais diversas regiões do país, inserido na conjuntura política e econômica que viabilizou a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desde meados da primeira década do ano 2000. A pesquisa

utilizados para a elaboração do produto educacional. Tal produto será constituído pelo conjunto de relatos e imagens captadas durante a coleta, geração e análise de dados, onde os participantes da pesquisa compartilhem suas impressões e vivências, na qualidade de sujeitos envolvidos e determinantes na construção do referido campus e do curso, objeto desta pesquisa.

d) DATA DA COLETA DE DADOS:

A coleta de dados empíricos acontecerá no mês de março e abril de 2021.

- a) Servidores que não pertencem ao quadro funcional do câmpus Videira receberão contato por e-mail e/ou telefônico com o convite para responder ao questionário que será elaborado e encaminhado por meio de ferramenta virtual livre;
- b) Servidores que pertencem ao quadro funcional do câmpus receberão contato por e-mail e/ou telefônico com o convite para responder a uma entrevista, que será realizada pelo estudante e pela professora orientadora de forma virtual. A realização da entrevista será agendada

e) ASPECTOS ÉTICOS

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, estes serão tratados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será assinado em duas vias e terá tratamento de acordo com a legislação vigente.

Também serão utilizados termos de cessão de imagens e demais termos de autorização necessários;

O projeto está cadastrado na Plataforma Brasil e aguarda autorização do IFC para ser avaliado e aprovado.

f) PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL ELABORADO

Os pesquisadores se comprometem com a apresentação dos resultados e com a apresentação do produto educacional elaborado tanto no Câmpus Videira, quanto em outros espaços que esta Reitoria possa solicitar.

g) TRÂMITES PÓS AUTORIZAÇÃO

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

“As LIÇÕES SABEMOS de COR. Só nos RESTA APRENDER.” O CURRÍCULO no ENSINO MÉDIO INTEGRADO no IFC CÂMPUS VIDEIRA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “As LIÇÕES SABEMOS de COR. Só nos RESTA APRENDER.” O CURRÍCULO no ENSINO MÉDIO INTEGRADO no IFC CÂMPUS VIDEIRA a ser desenvolvido pelos pesquisadores Orlando Bif (ProFEPT – IFSC) e Roberta Pasqualli (ProFEPT – IFSC).

1) NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como objetivo analisar a constituição do Currículo Integrado do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Câmpus Videira, a partir do histórico de criação do curso e da percepção dos sujeitos participantes da pesquisa com a finalidade de apresentar um produto educacional que possa contribuir com o resgate e manutenção da história do curso.

2) PARTICIPANTES DA PESQUISA: É destinado servidores (docentes e TAES) do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Câmpus Videira (2010 - 2020). Pretende-se atingir em torno de 25% dos referidos sujeitos.

3) ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: É previsto em torno de 15 minutos para o preenchimento das respostas. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato com os pesquisadores pelos telefones (48) 996496828 e (49) 984331631.

4) RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

5) CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. As identidades dos participantes serão mantidas em sigilo. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em eventos ou publicados em revistas científicas, contudo as identidades dos sujeitos permanecerão confidenciais.

6) BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício imediato. Queremos apenas analisar a constituição do Currículo Integrado do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Câmpus Videira, a partir do histórico de criação do curso e da percepção dos sujeitos participantes da pesquisa com a finalidade de apresentar um produto educacional que possa contribuir com o resgate e manutenção da história do curso.

7) PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

***Obrigatório**

Seção sem título

1. Se você concordar em participar da pesquisa, assinale a opção "Sim" e será *
direcionado ao questionário da pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 2*
☐ Não

Sobre os sujeitos da Pesquisa

2. Você é ou foi?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Docente *Pular para a pergunta 3*
☐ TAE *Pular para a pergunta 19*

Questionário para Docentes

3. 1 - Qual a sua formação em nível de Graduação? *

4. 2 - Qual a sua formação em nível de Pós-Graduação? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5. 3 -Qual o seu tempo total de docência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ mais de 26 anos

6. 4 - Qual o seu tempo de docência na EPT? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ 7 a 9 anos
- ☐ 10 a 12 anos
- ☐ 13 a 15 anos
- ☐ mais de 15 anos

7. 5 - Qual o seu tempo de docência em cursos que possuem currículo integrado? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 3 anos
☐ 4 a 6 anos
☐ 7 a 9 anos
☐ 10 a 12 anos
☐ 13 a 15 anos
☐ mais de 15 anos

8. 6 - Relate suas primeiras impressões ao saber que iria trabalhar em um curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio? Como foi sua chegada ao Câmpus Videira, especialmente em relação a atuação no currículo integrado? *

9. 7 - Você participou de processos de capacitação docente para atuar no currículo integrado? Se sim, contribuiu para qualificar a sua prática docente no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio? *

10. 8 - Você participou da elaboração do primeiro PPC do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio? Se sim, como a integração curricular foi tratada no momento de elaboração deste documento? *

11. 9 - Você participou de reelaboração do PPC do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio depois de 2010? Se sim, como a integração curricular foi tratada no momento de elaboração deste documento? *

12. 10 - Com relação aos laboratórios de ensino e campos de práticas experimentais para o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, como você percebe/eu a possibilidade de integração curricular? *

13. 11 - Como você descreveria a sua trajetória docente no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com relação ao desafio da integração curricular? *

14. 12 - Relate uma experiência de integração curricular que, na sua opinião, contribui de forma significativa para a formação dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. *

15. 13 - Destaque pontos positivos e dificuldades encontradas do processo de ensino-aprendizagem no currículo integrado. *

II - EMENDANDO A CONVERSA

E preciso considerar que nenhum dos cidadãos pertencem a si mesmo.
Mas todos pertencem a cidade pois cada um é uma parte dela. (Aristóteles
– Política)

Nos últimos anos acumulou-se uma imensa produção discutindo o ensino médio integrado à educação profissional em nosso país.. Estas discussões não se arrefeceram durante a ditadura civil militar e ganharam ainda mais vigor diante do processo de redemocratização, com vistas às propostas para a Constituinte de 1986 e, principalmente, para os debates referentes à nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996. Busca-se uma educação que contribua para a formação de cidadãos, que seja uma educação politécnica e omnilateral

As questões colocadas nestes anos de embate entre as concepções de Educação não estão divorciadas da concepção de sociedade, elas buscam superar a dualidade entre o trabalho manual e o intelectual.

Persegue-se uma formação que coloque à disposição da classe dos que vivem do trabalho elementos que lhes possibilitem apropriar-se dos conhecimentos que, ao longo da história da humanidade, foram produzidos.

De modo particular, tornar transparente que a relação entre o conhecimento e o trabalho afloram em consonância com o sistema produtivo vigente na sociedade. Por isso, Marise Ramos sugere o seguinte:

Uma educação que propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas, também o trabalho práxis econômica. (2007, p.02)

Neste sentido, o ensino médio integrado é entendido como um caminho que aponta para o horizonte de uma escola unitária, trajeto para uma educação politécnica que, ao permitir uma formação omnilateral dos indivíduos, facilite seu acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, depois de trilhados os anos de educação básica e profissional.

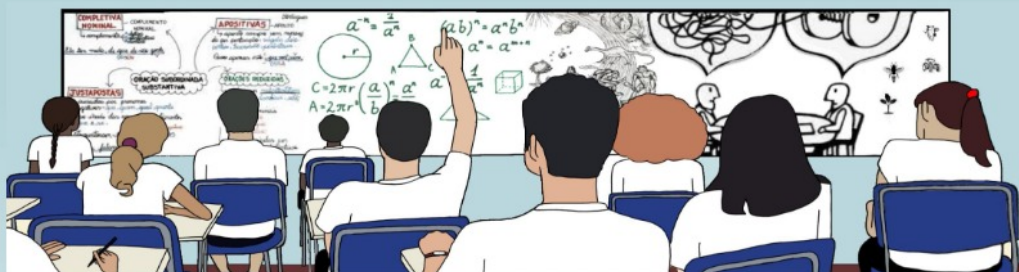


Figura 2 - Fonte: Laura

19. 1 - Você atua/ou no IFC como? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Técnico/a de Laboratório
- ☐ Assistente Administrativo
- ☐ Pedagogo/a
- ☐ Assistente de Aluno
- ☐ Técnico/a em Assuntos Educacionais
- ☐ Psicólogo/a
- ☐ Outro: _____

20. 2 - Qual o seu tempo de trabalho com cursos de ensino médio integrado no Câmpus Videira? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ 7 a 9 anos
- ☐ 10 a 12 anos
- ☐ 13 a 15 anos
- ☐ mais de 15 anos
- ☐ Não atuei profissionalmente com Ensino Médio Integrado

21. 3 - Assinale a(s) alternativa(s) que corresponde(m) ao campo que você atuou ou atua: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Técnico/a em laboratório de ensino
- ☐ Campos de práticas experimentais
- ☐ Setor pedagógico
- ☐ Setor administrativo com demandas para o curso

22. 4 - Considerando o(s) item(ns) assinalados na questão anterior e a sua atuação profissional, relate os desafios do trabalho com o currículo integrado, enumere os pontos positivos e escreva as dificuldades encontradas. *

23. 5 - Na sua opinião, como deve ser o perfil do profissional formado por meio do currículo integrado? *

24. 6 - Você possui algum registro em forma de imagem ou vídeo da história do curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio que gostaria de compartilhar? Se sim, agradecemos o envio para orlando.bif@ifsc.edu.br e roberta.pasqualli@ifsc.edu.br *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

25. 7 - Caso queira fazer algum comentário sobre esta pesquisa, utilize esse espaço para escrever. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C

PRODUTO EDUCACIONAL



LAVOURA POÉTICA:

HISTÓRIA(S) E APONTAMENTO(S) DA TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO AGROPECUÁRIA DO IFC VIDEIRA

Orlando Bif
Florianópolis/SC
2022

LAVOURA POÉTICA:

HISTÓRIA(S) E APONTAMENTO(S) DA TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO AGROPECUÁRIA DO IFC VIDEIRA

AUTORIA

Orlando Bif

ORIENTAÇÃO

Dra. Roberta Pasqualli

ILUSTRAÇÃO

Laura da Camara Azevedo

Florianópolis/SC

2022

SUMÁRIO

I. PRA COMEÇO DE CONVERSA	PG 04
II. EMENDANDO A CONVERSA.....	PG 05
III. LEIRA I	PG 07
IV. LEIRA II.....	PG 09
V. LEIRA III.....	PG 13
VI. LEIRA IV.....	PG 22
VII. LEIRA V.....	PG 27
VIII. LEIRA VI.....	PG 34
IX. LEIRA VII.....	PG 37
X. MAIS ALGUMA PROSA.....	PG 48
XI. REFERENCIAS.....	PG 49

I. PRA COMEÇO DE CONVERSA



“ lugar mais bonito de um passarinho ficar é a palavra”
(Manoel de Barros)

Olá, Tudo bem?

É com muita satisfação que apresentamos o nosso “Lavoura Poética”, Esse trabalho faz parte do estudo que desenvolvemos em nossa pesquisa em mestrado intitulada “AS LIÇÕES SABEMOS DE COR. SÓ NOS RESTA APRENDER. ” O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFC CÂMPUS VIDEIRA, que faz parte do programa de mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. No programa se prevê a elaboração de um produto educacional relacionado ao tema da dissertação.

O PROFEPT objetiva a formação em educação profissional e tecnológica visando, concomitantemente, a produção de conhecimento e desenvolvimento de produtos, “que integre o mundo do trabalho e a sistematização de conhecimentos”. (MEC, 2018).

Procuramos desenvolver um produto que é classificado com a seguinte tipologia: **VI – Outros produtos como produção artística**

Acreditamos que o conteúdo apresentado neste formato pode servir para estimular o debate sobre a produção teórica desenvolvida por diversos autores que se debruçaram sobre o tema ao longo da história da educação no Brasil, com ênfase na pesquisa sobre o ensino médio integrado e a educação profissional e tecnológica.

Outrossim, percebemos que diversas questões suscitadas pelos participantes de nossa pesquisa de mestrado são estimulantes e podem subsidiar discussões e quiçá ações no sentido da solidificação do Ensino Médio Integrado – EMI no curso técnico em agropecuária e/ou alcançando outros curso do IFC Campus Videira.

Esperamos que este trabalho faça sentido para os que acolherem nosso texto dispensando tempo em sua leitura.



Figura 1 – Fonte: Laura

II - EMENDANDO A CONVERSA

E preciso considerar que nenhum dos cidadãos pertencem a si mesmo. Mas todos pertencem a cidade pois cada um é uma parte dela. (Aristóteles – Política)

Nos últimos anos acumulou-se uma imensa produção discutindo o ensino médio integrado à educação profissional em nosso país.. Estas discussões não se arrefeceram durante a ditadura civil militar e ganharam ainda mais vigor diante do processo de redemocratização, com vistas às propostas para a Constituinte de 1986 e, principalmente, para os debates referentes à nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996. Busca-se uma educação que contribua para a formação de cidadãos, que seja uma educação politécnica e omnilateral

As questões colocadas nestes anos de embate entre as concepções de Educação não estão divorciadas da concepção de sociedade, elas buscam superar a dualidade entre o trabalho manual e o intelectual.

Persegue-se uma formação que coloque à disposição da classe dos que vivem do trabalho elementos que lhes possibilitem apropriar-se dos conhecimentos que, ao longo da história da humanidade, foram produzidos.

De modo particular, tornar transparente que a relação entre o conhecimento e o trabalho afloram em consonância com o sistema produtivo vigente na sociedade. Por isso, Marise Ramos sugere o seguinte:

Uma educação que propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas, também o trabalho práxis econômica. (2007, p.02)

Neste sentido, o ensino médio integrado é entendido como um caminho que aponta para o horizonte de uma escola unitária, trajeto para uma educação politécnica que, ao permitir uma formação omnilateral dos indivíduos, facilite seu acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, depois de trilhados os anos de educação básica e profissional.

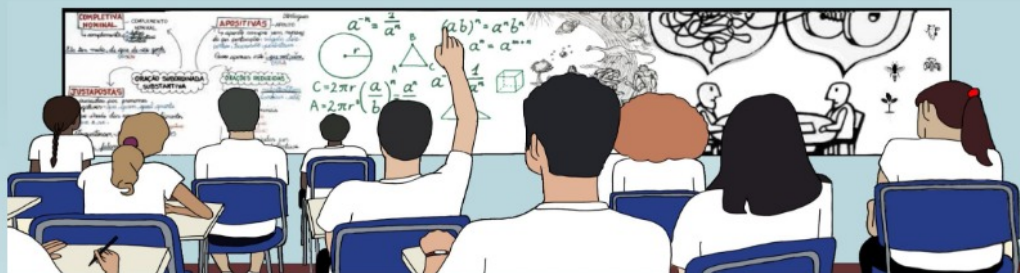


Figura 2 - Fonte: Laura

A compreensão dos princípios que regem a ciência e a tecnologia no contexto atual da produção possibilita que o estudante realize escolhas que não restrinjam sua condição de cidadão e ser humano cujo papel na sociedade extrapola os limites do uso de sua força de trabalho.

Dividimos assim os tópicos deste produto: Em **LEIRA I** destacamos a chegada ao campus Videira, pois estamos entre os pioneiros que contribuíram para a implantação do Campus daquela unidade em 2010. Em **LEIRA II** os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa acerca do curso técnico integrado no curso técnico integrado em Agropecuária. **LEIRA III** é onde apresentamos os autores e as teorias que serviram como solo para o desenvolvimento do estudo realizado. **LEIRA IV** coloca em exposição as discussões do documento de 2017, Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões. Em **LEIRA V** tem vez o ensino agrícola no Brasil a partir do documento (RE)significação do ensino Agrícola (2009). **LEIRA VI** recolhemos dos frutos de Ferreira (1995) e Brognoli (1998) dados do ensino agrícola em Santa Catarina, desde a implantação das primeiras destas escolas até a expansão da rede federal... Por fim em **LEIRA VII** finaliza, apresentando os resultados de nossa pesquisa sobre o Curso Técnico Integrado de Agropecuária - realizado através da escuta dos servidores que labutaram ou labutam ainda nesta seara - com a esperança de que contribua para alimentar a compreensão do currículo integrado, almejando que o ensino omnilateral viceje em nosso país, ainda anunciamos os resultados de nossa pesquisa no Curso Técnico Integrado em Agropecuária através contribuições generosamente compartilhadas pelos servidores do IF Campus Videira no questionário que lhes foi proposto.



Figura 3 - Fonte: Laura

*um campo tem terra
e coisas plantadas nela
a terra pode ser chamada de chão
é tudo que se vê
se o campo for um campo de visão
(Arnaldo Antunes)*

III - LEIRA I

Um dia como outro qualquer
Não fosse aquele qualquer dia
Quando chegamos em Videira
Onde um novo campus IFC rompia.



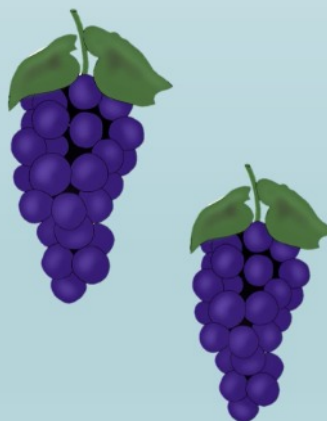
O campus ainda não celebrava
Nossa presença na incipiente unidade
Alhures ficamos alojados
A espera dessa oportunidade

Éramos em muitos forasteiros
De tantos remotos lugares
Da sua urbe vários
E alguns daqueles arredores

Em tempos idos Videira nasceu Rio das Pedras
Foi-se o tempo e o mapa localizava Perdizes
Nos cachos de uvas o nome atual
E o campus ainda não tinha petizes

Enquanto o leito do rio do peixe
Como uma avenida enxurrada
Soava águas pela cidade
O campus em seu ritmo entabulava.

O campus assentou seus servidores
Estudantes vi chegar muitas vezes
E assim no meio daquele oeste
O IFC Videira escrevia seu Gênesis.



Dez anos e mais se passaram
Depois daquela inauguração
Muitos comigo e, depois, partiram
No rastro da serra devolvidos ao seu chão.



Figura 4 - Fonte: Laura

Admito que saudades não foi meu mal
E que a curiosidade não exigiu unguento
No campus a vida inventava seu ritmo
Eu que rumara pro vale ao retrovisor fiquei atento



A minha curiosidade me fez pesquisador
Pois no meu “vitae” um mestrado pintou
O problema da dissertação então quis saber:
No curso de Agropecuária o currículo de fato integrou?

Responder a pergunta mister investigação
Demanda conhecimento para fundamentar
Muito trabalho de leitura, orientação e estudos
De conversas com autores que passo a elencar



Figura 5 - Fonte: Laura

IV – LEIRA II

Quanto a metodologia

A natureza da pesquisa aplicada

Exploratória e descritiva

Para encarar a empreitada

Quanto aos procedimentos

Descritiva e procedimental

Pesquisa de campo

Para buscar o essencial.

Severino (2007) afirma que para pesquisar

Sempre há um método para orientar

Por mais sofisticada que seja a pesquisa

O caminho é o método que vai indicar

Ciência não se faz sem dados empíricos

O ideal estreita-se com o real

Os dados não se explicam por si só

Por isso um tratamento adequado é vital.

Segundo Prodanov e Freitas (2013)

Conhecimento científico é diferente

Dos outros conhecimentos

Por isso fundamentos e métodos inseparáveis da gente.



Figura 6 - Fragmento de foto do Google

9

Ao analisar um fato
A ciência busca explicação
Relacionando com outros fatos
Desvendando a real situação



Figura 7 - Dia do Cientista Social
Fonte: <https://escolaverde.org/site/?p=71339>

Optamos pelo método qualitativo
Para a condução das etapas da pesquisa
Pois segundo Campos (2004)
Ela é também interpretativa

O pesquisador ao tentar
Os fenômenos interpretar
Procura lhes dar sentido
A partir do que os sujeitos vão significar

O objeto das ciências
E qualitativo por essência
É o que afirma Mynaio (2009)
Com toda sua experiência

A pesquisa qualitativa trabalha
Com um universo de significados
Aspirações, crenças, atitudes e valores
Que na realidade social estão alojados

O ser humano se distingue por pensar e agir
E por pensar sobre o que faz
Interpretando suas ações
Na partilha da vivência com os demais.



Figura 8 - Fonte : Laura

Para Prodanov e Freitas (2013)
A pesquisa qualitativa leva em consideração
Que entre o objeto e o mundo real
Há uma relação em constante formação

Exploratória, Descritiva e Explicativa
Assim Severino vai asseverar
Em se tratando de pesquisa
E os objetivos que quer alcançar

Central na pesquisa exploratória
São informações que se busca levantar
Pois um objeto de estudo
É necessário delimitar.

O mapeamento do campo de trabalho
Manifestações do objeto de estudo vai detectar
Assim o conhecimento incógnito
Vamos poder decodificar.

Gil (2010) diz que pesquisa exploratória
Em se tratando dos objetivos que vai tencionar
Aproxima o pesquisador do problema de pesquisa
Familiaridade com o tema tende a expressar

Destaca, também, sobre esta pesquisa
Levantamento bibliográfico é um passo a ser dado
Entrevistas com pessoas experimentadas no tema
É outro ponto a ser considerado.

Descrição de características
De determinados fenômenos ou populações
São objetivos que compõem a pesquisa descritiva
Exemplificando: a pesquisa sobre eleições.

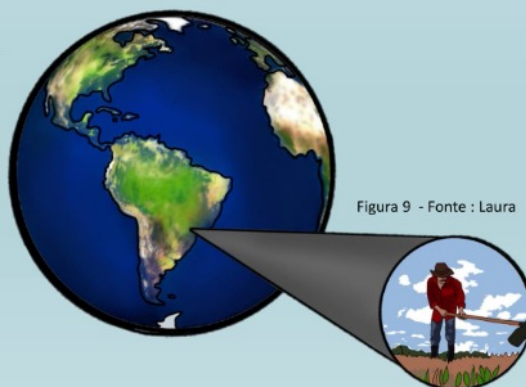


Figura 9 - Fonte : Laura

No nosso caso o procedimento
Foi estudar bibliografia de autores
Que matutaram sobre o tema
Ou o mesmo objeto estudado por esses doutores

Severino (2007) aponta um caminho dizendo:
Pesquisa bibliográfica tem sua realização
Partindo de pesquisas concluídas e registradas
Em alguma revista, livro, artigo ou dissertação.

Gil (2010) assegura que em alguma etapa da pesquisa
Não adianta do bicho se esconder
Pois em trabalho acadêmico
À pesquisa bibliográfica há de se recorrer

E isso é tão verdadeiro
Seja em tese ou dissertação
Há um capítulo dispensado
Para a bibliografia fazer revisão.

Vantagem da Pesquisa bibliográfica
Reside no fato de ao investigador permitir
Uma gama de fenômenos muito mais ampla
que diretamente sua pesquisa não lograria atingir.

Falando em pesquisa bibliográfica
Agora vamos apresentar
Alguns dos autores a quem recorreremos
Com os quais passamos a dialogar.



Figura 10 - Fonte : Laura

V- LEIRA III

Gramsci ensina que a escola
Com o mundo está relacionada
Sociedade, Economia e política
Precisam ser aguçadas.

Na escola proposta por Gramsci
A formação profissional é ultrapassada
Por uma formação integral e humana
De uma escola unitária e desinteressada

Compreender o mundo do trabalho
Para Gramsci é capital
É um princípio que educa
Assim se forma um intelectual.

Intelectual para Gramsci
Não é apenas o homem de erudição
São todos os homens e mulheres
Que aliam pensamento à ação.

O trabalho é o princípio
Educa para a vida
E não a vida só de trabalho
Que não paga a fadiga.

Seu conceito de cultura
É muito inspirador
Combatendo o senso comum
Que não capta o que é revelador.

Do trabalho nasce um conceito
Que doravante vamos abordar
E para entender melhor
Com Saviani (2003) vamos dialogar.

Estamos falando de politécnica
Muitas técnicas sugere o raso olhar
O conceito, todavia, é mais amplo
Isso Saviani faz questão de apontar.

O trabalho transforma a natureza
O homem dele sai modelado
Cultura e o mundo humano
No registro da ampulheta, modificados.



Figura 11 - Costureira dos Contos de Fada
Fonte :
<http://www.umacoisapuxaoutra.com/2015/02/costureira-dos-contos-de-fada.html>

A Politecnia discute o trabalho
Com toda sua potência
Entendendo esse fenômeno
Muito além das competências.

Lucila Machado (1991) é outra referência a dizer
Que o ensino politécnico implica
muitas dimensões humanas:
Intelectual, física, ética e artística.



Figura 12 Sociedade 5.0 usa a tecnologia da Indústria 4.0 a favor da vida moderna
Fonte <https://www.dominiosistemas.com.br/blog/>

Usos e sentido da tecnologia a autora vai sublinhar
Suprir as necessidades humanas sem discriminar
Superando o senso comum que subestima
Relações potentes que não há como ignorar.

A tecnologia não existe por si só
A ação do homem é que vai anunciar
As máquinas e autômatos são objetos
Que a ação humana vai controlar.

A força do capital retira do trabalho a poupança
Soma o avanço técnico e científico usurpando riqueza
A força que trabalha não conta com essa “dádiva”
Cabe ao ensino politécnico questionar essa certeza.

O ensino politécnico é o que vai projetar
O ensino que segrega à escola unitária\
Onde conhecimento geral e específico
Convergem de forma paritária.

Dualidade entre cultura geral e técnica
A politecnia busca romper
Construindo uma escola unitária e universal
Que urge fazer acontecer.

O documento base de dois mil e sete
Ressalta a luta dos movimentos sociais
Pois a integração entre o ensino médio e o profissional
Sem vigilância renitente do papel nunca que sai.

Frigotto (2005) faz questão de frisar
Que o trabalho do dia a dia
Assim como o princípio educativo
Pleiteia outra filosofia.

Por ser um dever e um direito
técnica ou método antes de ser
É um princípio ético político
E disso não se pode esquecer.

Frigotto salienta que o trabalho
Depende do modo de produção
Que difere ao longo da história
E mudou muito com a mundialização.

Como o capital não tem pátria
Percorre o mundo em andanças
Sugar a mão de obra barata
Passou a ser o ritmo da dança.

O avanço da ciência não venceu a desigualdade
Inovou a cadeia produtiva rapinando do empregado
Direitos trabalhistas que lhe davam proteção
Acumulando na estatística o trabalho precarizado.



Figura 13 - Fonte: The Guardian

O avanço da ciência não venceu a desigualdade
Inovou a cadeia produtiva rapinando do empregado
Direitos trabalhistas que lhe davam proteção
Acumulando na estatística o trabalho precarizado.

Por isso Frigotto faz questão de assinalar
Que o ensino integrado tem uma ambição
Formar consciência crítica
Intolerante com a exploração.

A força do trabalho deve ser polivalente
Premissa do modelo flexível de produção
Estudos feitos por Kuenzer e Grabowski (2016)
Revelaram a face dura da exclusão.

Se há inclusão em certo arranjo produtivo
Pode haver descarte numa outra estrutura
A qualificação atende à demanda imediata
Nada sólido resiste ao revés da conjuntura.

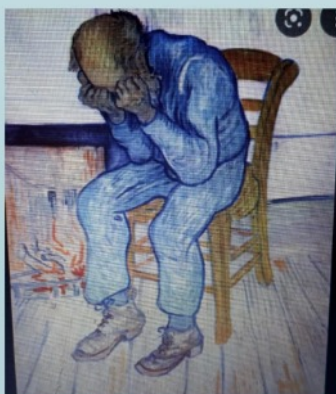


Figura 14: Vincent Van Gogh

Às demandas do processo produtivo
Não importam se João, J. Pinto ou Maria
O que deve estar salvaguardado
É a extração da mais valia.

Trabalho, ciência e cultura
São ramos conceituados que Marise (2010) esmera
Vinculados ao ensino médio integrado
Rebate o conhecimento que inibe a quimera.

Politécnica, unitária e universal
Não elide a formação profissional
Pois atender necessidades primárias
É um compromisso ético político vital.

Reconhecer os jovens como sujeitos de direito
Considerando suas múltiplas necessidades
Econômicas e socioculturais sobretudo
Na tela do horizonte projetar possibilidades.

Conhecimentos construídos socialmente
Tem uma história, quem duvida?
Acesso à Iniciação científica, ampliação cultural
São finalidades que coletivamente devem ser construídas

Os sentidos da integração
Ramos (2010) define assim sendo ideal:
Filosófico, epistemológico e político
Em busca de uma formação humana integral.

O sentido filosófico alarga a percepção
Rastreando uma formação humana especial
Integrar unitariamente as dimensões da vida
Numa formação humana omnilateral.

Este sentido faz entender que o ser humano
As relações histórico sociais pode remodelar
Pois ele apreende, critica e transforma
Buscando a sociedade de classes superar.

Trabalho ciência e cultura e tecnologia
Compõem o quadro de mediação
O trabalho no seu sentido ontológico e histórico
Princípio educativo e instrumento de formação.

A perspectiva do conhecimento é a totalidade
Quando os fenômenos são enunciados em sua inteireza
Os processos de produção desfiados sem intermitências
Afrontam a formação a estranhos interesses presa.

Ao falar do sentido político da integração
Marise Ramos levanta uma questão substancial
Dizendo que os fundamentos da produção moderna
Devem ser encarados pela formação técnica e profissional.

Entre conhecimento geral e específico
O currículo integrado não faz distinção
Não há formulação nem compreensão de conceitos
Se com a ciência básica não rolar articulação.

Os estudos das ciências humanas e sociais
Articulados com as ciências da natureza
Somando matemática e as linguagens
Este aluvião espraia muita beleza!

Esse acervo contribui para a compreensão
Do processo histórico de produção do conhecimento
E o olhar para os fenômenos naturais e sociais
É cristalizado por este balizamento.

As posturas investigativas definem
As alternativas didáticas da integração
O currículo integrado cria oportunidades
Gestadas pelas potencialidades da educação.

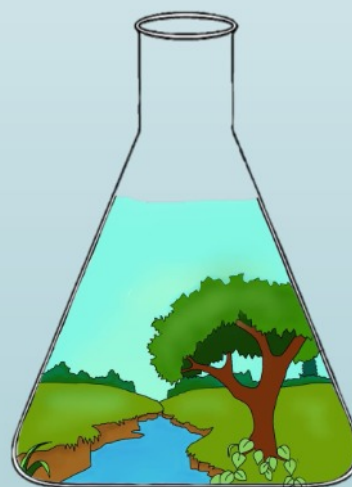


Figura 15 - Fonte: Laura

Possibilitar a construção do currículo integrado
Comunitários devem ser os percursos formativos
Ações didáticas relacionando os conteúdos
Em espaços articulados convidativos.

Falando da legislação do ensino
Quem não ouviu falar da lei 5692/71?
Quando o imperioso ensino técnico
Com o ensino geral não tinha nada em comum.

Paulo Nosella(2011) sobre o período avalia
Que a formação profissional compulsória
Ao fracasso estava fadada
Educar para a submissão foi o que anotou a história.

A escola humanista acabou empobrecida
E o ensino técnico esvaziado
Até que veio a lei 7049/82
E um cerzido foi providenciado.

Os conteúdos gerais do conhecimento reduzidos
Profissionalização não interessa pros doutor
A ciência letras e artes, não por acaso, diz Moura (2007)
Não são pro bico do trabalhador.

Profissionalização sem conteúdo complexo
Muita ênfase ao conteúdo instrumental
A concepção de desenvolvimento da época
Adequava a mão de obra à dualidade estrutural.



Figura 16: Adaptação da obra operários de Tarsila do Amaral

A ausência de financiamento, segundo Moura
Fez prevalecer áreas que não requerem infra-estrutura
Nem laboratórios nem equipamentos caros para formação
Administração e contabilidade dominaram as formaturas.

Kuenzer (1997) diz que a lei 5692-71 tentou resolver
Trabalho manual e intelectual que socialmente foi dividido
Dois ramos de ensino foram enxertados
No imo da escola não há como ser resolvido.

A lide avança além das fronteiras do conhecimento
Não podendo ser superada pelos docentes
Numa sociedade dividida em classes
Não tem a escola o condão de igualar os diferentes.

O decreto 2.208/97 não há quem não repare
Para Simões (2010) veio consolidar a política neoliberal
Cindindo as duas formações
Acentuando a dualidade estrutural.

O polêmico decreto daqueles anos noventa
Acabou afetando a oferta de ensino na rede federal
Entre as conseqüências neo-nefastas
Também a fragmentação da educação integral.

Simões escreve que aquele contexto
Não só restringiu o acesso à escola
Sua função social se perdeu no tempo
A boa formação não via a sua hora.

A dominação de classe em favor do capital
tem na educação um instrumental
Mas também é resultado do conflito
A partir dos interesses de cada qual.

A escola para Simoes
É parte do aparelho do Estado
Reproduz os valores dominantes
Instilando sua ideologia no proletariado.

Lutar por mais educação
Não tem alcance suficiente
Sem mudanças estruturais na sociedade
E na vida da maioria, radicalmente.

Simões arremata sobre o 2208-97
Decreto que fraturou a integração
Atrelando a educação ao mercado
Dualidade estrutural em co-memoração.



Figura 17 - Fonte: Laura

VI- LEIRA IV

No documento estudos e reflexões (2017)
Servidores do IFC mencionam esta dualidade
Que ainda persiste na educação
E não perdeu sua atualidade.

Enquanto reduzida parcela da população
Consegue acesso à educação superior
Por ter uma sólida educação básica
Nas escolas públicas o quadro é desolador.

É preciso refletir sobre a formação integral
E repensar o conceito de educação profissional
Extrapolando a qualificação técnica
Indo além da formação meramente instrumental.

As mudanças no sistema produtivo
No documento foram objeto de discussão
A acumulação crescente de riqueza
Concentrada em pouquíssimas mãos.

As novas formas de produção
Acabam descartando o trabalhador
O que antes era mais estável
Pode logo perder o sabor.

Modelo Toyotista foi implementado
Muitas funções reduzindo
Flexibilizado o modelo fabricante
Da força de trabalho novo perfil exigindo.



Figura 18 - O desemprego aplaudido pelos empresários
Fonte : <https://outraspalavras.net/trabalhoepecariado>

Sem a rigidez do sistema fordista
O modelo tem a marca da flexibilização
Taylorismo e fordismo com nova roupagem
Muitos trabalhadores despidos do macacão.

As políticas educacionais segmentárias
Potencializadas pelas concepções neoliberais
Contaminaram os currículos e o fazer docente
E a gestão do ensino por demais.

Por isso o documento do IFC indica
O currículo integrado como contraponto
Partindo de uma concepção crítica
Focando em equilibrar o confronto.

A perspectiva de educação omnilateral
É citada no documento em questão
O conceito de totalidade
Faz parte desta construção.

Frigotto e Ciavatta foram citados
Conceituando a formação omnilateral
Levar em conta as especificidades do ser humano
Buscando desenvolvimento multidimensional.

Uma formação emancipatória deve compreender
O contexto da profissionalização e a realidade
O Social político econômico cultural e científico
Vitais para questionar os rumos da sociedade.

Como totalidade não é tudo
É a síntese de múltiplas relações
Unindo conhecimento geral e específico
A estrutura curricular alcança muitas mediações.

Pensar um currículo integrado
Considerando muitas variáveis
Sociais, políticas, Econômicas, culturais
Sem preterir a subjetividade.

Através dos conhecimentos acumulados
Ao longo da história da humanidade
Os sujeitos edificando uma sociedade
Diversa pela igualdade.

Possibilidades de integração foram citadas
Campos e Macedo assim relacionam:
Por Competências, habilidades e tecnologia
É a forma como mencionam.



Figura 19 –
Fragmento: I
Seminário IFC-FURB
de Educação
Profissional e
Tecnológica.
Fonte:
<http://inscricao.eventos.ifc.edu.br/index.php/siprotec/ffp>

Competências e habilidades
Que supostamente os alunos obtêm
Conhecimentos e disciplinas nesta possibilidade
Não é em primeiro que vem.

O currículo tradicional tem por função
Módulos de ensino visando competências
Atender ao mundo da produção
É considerado exigência.

Por interesse do estudante
Outra possibilidade de integração
Finalidades sociais são levadas em conta
Comunidade e democracia objetos de atenção.

Este modelo de integração
Combina com a perspectiva crítica
Paulo Freire é referência
Sujeitos autônomos reivindica

Voltando ao decreto 2207/97
Em 2004 teve sua revogação
Substituído pelo 5154
Seria um novo tempo na educação?

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005)
Dizem que o novo decreto revela uma disputa
Entre as várias concepções de educação e sociedade
E a velha peleja continua.

Por isso dizem os autores
Que é um documento híbrido
Expressando concepções de sociedade
Cuja disputa a história tem assistido.

Formalmente o decreto 5154/04 procurava reunir
Condições Jurídicas políticas e institucionais
Intencionava agrupar divergentes opiniões
Democraticamente, em clima de paz.

Recuperando os propósitos em discussão
Do projeto da LDB nos anos oitenta esboçado
Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam que visava
Dualidade entre Cultura geral e técnica fosse superada.

Pelizari (2017) diz que representou avanço
Em relação a anterior legislação
A impossibilidade de integrar legalmente os ensinos
Foi superada com a nova publicação.

Acacia Kuenzer (2010) coloca um entretanto
Entre a revogação e a publicação
Pois para a autora os dois decretos
Alinham-se em uma questão.

A relação entre Estado e sociedade civil
Não foi em essência modificada
Repare que mais uma vez
A iniciativa privada foi beneficiada.

As práticas estabelecidas pelo decreto de 97
Não foram vigorosamente atacadas
O financiamento público continuou fomentando
Formação precária em instituições privadas.

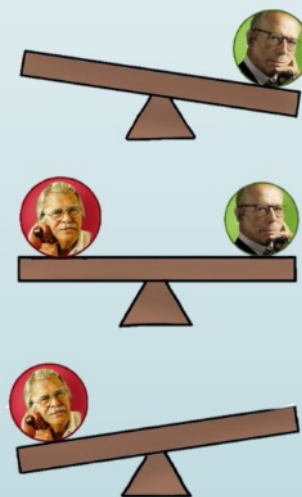


Figura 20 - Fonte: Laura

VII- LEIRA V

Outro documento aqui vou mencionar
Também sugerido pela banca de mestrado
Passamos a ele doravante
Que está logo abaixo registrado:

Ressignificação do Ensino Agrícola
Foi discutida do Oiapoque ao Chuí
Retificando a substância do ensino
Para renovar a formação agrícola por aqui.

O conceito de formação agrícola
Deve incorporar novas demandas sociais
Redimensionando o olhar para além
Sem esquecer das dificuldades locais.

As políticas que envolvem ensino agrícola
Os espaços socioterritoriais devem considerar
Tanto a agricultura familiar como o agronegócio
Para uma sociedade democrática consolidar.

A elaboração das políticas para o ensino agrícola
Deve ser balizada por um ponto cardeal
Superar a dicotomia existente
Entre o ensino propedêutico e o profissional.



Figura 21 - Fundo de quintal.
Fonte:
<https://aplicacoes.fcc.sc.gov.br/wpmasc/acervo/>

O documento sugeria atingir
Novo modelo para o ensino agrícola
Considerando tecnologias e formas de produzir
Evitando do meio ambiente fazer vítima.

Este documento fez uma retrospectiva
Do ensino agrícola no Brasil
O sistema de “escola fazenda”
Na década de 1970 surgiu,

Deste período também se salienta
A tal “revolução verde”
Importada de terras além
Em muitos países ela esteve.



Figura 22 - Início século XX, Ensino de Ofício para
órfãos 1909
Fonte: , pesquisafapesp .br

Retrocedendo até mil novecentos e dez
Aos primeiros passos da regulamentação,
Quando o decreto 8319 de 20 de novembro
O ensino agrícola no Brasil iniciou a estruturação

Retrocedendo até mil novecentos e dez
Aos primeiros passos da regulamentação,
Quando o decreto 8319 de 20 de novembro
O ensino agrícola no Brasil iniciou a estruturação.

Dividido em diversas categorias
superior e médio, aprendizes e primário
Assim nasceu o ensino agrícola brasileiro
A terra haveria de receber muito calcário.

O ensino técnico de segundo grau
A partir dos anos trinta foi redefinido
Com a reforma Francisco Campos
Em duas etapas ele foi dividido.

Iniciando com o curso fundamental
Cujas duração era quinquenal
Já as especializações profissionais
Se davam em etapas bienais.

Neste período o ensino superior
Foi privilegiado em relação aos demais
Já que este nível cabia às classes elevadas
E o ensino técnico às camadas marginais.

E este fosso ainda existe em nossos dias
Quando são gritantes as diferenças salariais
A tendência histórica no país
É valorizar quem pode estudar mais.

O advento da industrialização
Coincidiu com o êxodo rural
Para tentar estancar o movimento
Neste contexto surge a extensão rural.

Brognoli (1998) em sua pesquisa de mestrado
Revela do governo Vargas a solução
Para o êxodo rural ser estancado
Incrementar a produção através da educação.

E nesta lógica operavam.
Queriam sanar este problema capital
Na eugenia eles acreditavam
E em hábitos de higiene e moral.

Grupos de educadores surgidos
Tinham entre outras uma função
Difundir ideias para fixar o homem
No campo com toda resignação.



Figura 23 - Historiadora estuda o combate ao 'amarellão' no RS na década de 1920
Fonte: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/>

Fim da ditadura do Estado Novo
O ensino agrícola com sua própria lei orgânica
E a partir dos anos cinquenta quiseram
Os ensinos unificar de forma harmônica.

Depois da lei orgânica do ensino agrícola
A LDB de 1961 o ensino agrário estruturou:
Passando a existir os níveis
Primário, médio e superior.

Foi com o decreto lei 200/67
Que o ensino agrícola desembarcou
No ministério de educação e cultura
E a Diretoria do Ensino Agrícola forjou.

A promulgação da lei 5692/71
O ensino agrícola também subordinou
Adotando a teoria do capital humano
A proposta de profissionalização incorporou.

O decreto 72434 de 1973
Para dar assistência técnica e financeira
Criou Coordenação do Ensino Agrícola
E as escolas foram atendidas desta maneira.

Com o Decreto 83.935/79
Escolas agrícolas não mais assim chamadas
Mas Escolas Agrotécnicas Federais
E o nome da cidade onde foram instaladas.

Com o decreto 93613 de 1986
O ensino agrotécnico ficou subordinado
À Secretaria do ensino de segundo grau
E a COAGRI fez parte do passado.

Em 1990 o decreto 96.613
Foi em 21 de setembro publicado
Desta feita o ensino agrotécnico
À SENETE foi relacionado.

Vamos esquecer um pouco os decretos
Tanto número me encheu de enfado
Vamos falar da tal “Revolução Verde
Sobre a qual o documento também foi versado.

Por ela veio a introdução
De muitas e novas tecnologias
Para o pequeno produtor
Que diferença fazia?

A propalada modernização do campo
Beneficiou a monocultura
A diversificada produção familiar
Passou por muita penúria.

Enquanto os grandes produtores
Faturavam com a exportação
Muitos pequenos produtores
Viviam o drama da urbanização.

Políticas públicas de financiamento
Bem distantes da pequena propriedade
Restou ao pequeno produtor
Encarar essa dificuldade.

Os anos foram se passando
E o modelo sendo mais tecnificado
E a pequena propriedade
Cabendo menos neste cercado.



Figura 24 - Historiadora estuda o combate ao 'amarellão' no RS na década de 1920
Fonte: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/>

Uma preocupação então surgiu
Os alunos continuariam sintonizados
Com o modelo tradicional de cultura agrícola
De onde são originários?

Mendonça (2006) ao discutir diz que as políticas
Foram assim desde a Velha República
A mão-de-obra recrutada pela oligarquia
E o caráter autoritário se replica.

O autoritarismo que opera há tanto
Respingou nos princípios do ensino agrícola
Instrumentos de poder material e simbólico
A autora demonstra como se aplica.

Convencimento ao trabalhador rural
De que só existe um tipo de progresso
dependente de transgênicos e venenos
E fora disso tudo é retrocesso.

Enfim, o documento “Ressignificação”
Demonstra que a dinâmica neoliberal
Para todo ensino técnico, inclusive, o agrícola
Reproduz a visão utilitarista em favor do capital.

Mas é sempre bom lembrar
E isso com muita certeza
Que o pequeno produtor rural
Serve demais à nossa mesa.



Figura 25 - Renata Matucevico
Fonte: <https://www.obrasdaarte.com/embu-das-artes-apresenta-raizes-da-artenaif-com-obras-de-mais-de-30-artistas-brasileiros>

VIII- LEIRA VI

Agora se me permitem vou mudar
Sobre Santa Catarina prosear
A história do ensino agrícola
Em terras barrigas verdes vou contar.

O ano era o de 1940
Duas escolas agrícolas foram inauguradas
Uma no planalto norte, em Canoinhas
Outra no planalto sul, em Lages, foi criada.

A escola de Lages viria a se chamar
Escola Prática de Agricultura Caetano Costa
Mestre agrícola, capatazes e administradores agrícolas
Estas competências é que estavam postas.

A escola de Canoinhas foi
Destinada a formação de práticas rurais
Escola Prática do Campo Experimental
Esse nome figura nos anais.

Separar o ensino propedêutico
do ensino agrícola em questão
É o que afirma Brognoli (1998)
Em sua já citada dissertação.

As duas escolas vinculadas
À Secretaria Estadual de Viação
Obras Públicas e Agricultura
Indica aí haver uma intenção.

O decreto cento e setenta de 1942
Anunciava e indicava a orientação
Do ensino profissional da agricultura
Prática e utilitária desde a concepção.

Brognoli também chama atenção
Que no currículo eram apresentados
Mecânica agrícola, desenho, higiene, contabilidade
Disciplinas propedêuticas eram reputadas.

A crônica falta de professores por aqui
Documentos revelam desde então
Disciplinas propedêuticas eram ministradas
Por professores técnicos de formação.

Nada que pareça tão ruim
Que não possa alinhar mais dissabores
Vinte e sete disciplinas em Canoinhas
Ministradas por um trio de professores.

Ferreira (1995) registra que os técnicos Agrícolas
Em Camboriú tiveram sua primeira formatura
A colação de grau foi no ano de 1967
Ainda no início de nossa longa ditadura

Naquele ano de 1967
Para o ministério de Educação e Cultura
Foi transferido o ensino agrícola
Que ganhou uma nova estrutura.

Mas como a falta de recurso no país
É de muito e ninguém discorda
A única escola vinculada ao MEC
Foi a unidade de Concórdia.

Os colégios agrícolas nascidos nos anos cinquenta
Nas cidades de Camboriú e Araquari
Foram transferidos para UFSC
Onde se abrigaram até o IFC surgir.

Os colégios de Lages e Canoinhas
Também tiveram vínculo local
Foram transferidos para UDESC
A nossa universidade estadual.

Ferreira (1995) diz ser deste período
A implantação de uma concepção acontecendo
O sistema de “Escola Fazenda”
Cujo princípio era “aprender a fazer fazendo”.



Figura 26 - Fonte:
<http://cedupcaetanocosta.blogspot.com/2011/06/historico.html?m=1>

O Colégio Agrícola Caetano Costa foi fundado em 24/06/1940, tendo seu funcionamento inicial na cidade de Lages (hoje Centro de Ciências Agroveterinárias CAV), a partir de 1979, foi transferido para o município de São José do Cerrito, onde funciona até os dias de hoje.

IX- LEIRA VII



Figura 27 - Fonte: <https://www.ibrapnl.com.br/blog/galo>

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(João Cabral de Mello e Netto)*

Agora peço licença
Para esta história acelerar
Pois minha sofreguidão
É nas páginas do IFC desembarcar.

Criado pela lei 11.892/98
O IFC por toda a parte do estado está
Videira, Blumenau, Camboriú
Começando por onde atuei a citar..

Mas o IFC em muitas outras cidades assentou
No oeste em Abelardo Luz
Acrescente Sombrio, Ibirama
São Bento, Santa Rosa e São Francisco do Sul.

Anote pois ainda temos
Fraiburgo, Luzerna, Araquari
Rio do Sul com duas unidades
E Concórdia eu também cito aqui.

A Escola Agrotécnica de Concórdia
Tinha Videira como uma extensão
Até que no novo milênio
A rede federal entrou em expansão.

A história começa em 2006
Em um prédio que a prefeitura cedia
Sendo o curso de Agropecuária
O único que a unidade oferecia.

Em 2008 a primeira turma formada
Em um curso subsequente
o ano de 2010 se avizinhava
Percebe como ficou diferente?

Atualmente o campus oferece
Cursos de graduação e pós graduação
Cursos técnicos integrados e subsequentes
Muitos esforços em prol desta realização.

Chegamos à coleta de dados, enfim
Mas a pandemia deslocamento impediu
O retorno renunciado ao campus Videira
Ficou na ideia por conta deste extravio.

A despeito desse isolamento consegui
Muitos amigos de alguma forma rever
Não do jeito como havia imaginado
Mas com o sabor que um bom livro pode ter.

Com tantas antenas nos movendo
Atalhando as nossas andanças
Facilitando a aproximação
Dos que a vida embarçou a vizinhança.

Por isso ainda na aurora
Preciso expressar gratidão
A todos os colegas servidores do campus
Que aderiram a esta pretensão.

Foram vinte e nove participantes na pesquisa
Destes, treze eram docentes
Dezesseis técnicos administrativos
Dividiram comigo esses instantes.

Não é nenhuma novidade
Que integrar os ensinos é desafiante
Muitas respostas à pesquisa
Confirmaram isso como veremos adiante.

A ausência de espaços de diálogos
Também foi bastante comentada
Em meio a tantas demandas
Falta tempo para a conversa dedicada.

Nóvoa (S/D) diz que criação de redes coletivas de trabalho
Permite aos sujeitos compreender a globalidade
Formação carece ser um processo dinâmico
A partilha de saberes suscita espaços de qualidade.

Para o autor a formação tem que buscar
Uma perspectiva crítico-reflexiva
Dotar os professores de pensamento autônomo
Motivados para a atividade livre e criativa.

Que desenvolveu atividades de pesquisa
O professor entrevistado número sete relatou
Contribuindo para a autonomia na formação
E construção do conhecimento inovador.

Para Moura (2007) a pesquisa propicia
A expansão no estudante da autonomia
Por isso deve estar em todo ensino
E não somente no da abonada minoria.

O entrevistado doze diz que trabalhar
Com currículo integrado é desafiante
Que nunca havia experimentado
Mas constatou ser bem gratificante.

Não é nenhuma novidade
Que integrar os ensinos é desafiante
Muitas respostas à pesquisa
Confirmaram isso como veremos adiante.

A ausência de espaços de diálogos
Também foi bastante comentada
Em meio a tantas demandas
Falta tempo para a conversa dedicada.

Nóvoa (S/D) diz que criação de redes coletivas de trabalho
Permite aos sujeitos compreender a globalidade
Formação carece ser um processo dinâmico
A partilha de saberes suscita espaços de qualidade.

Para o autor a formação tem que buscar
Uma perspectiva crítico-reflexiva
Dotar os professores de pensamento autônomo
Motivados para a atividade livre e criativa.

Que desenvolveu atividades de pesquisa
O professor entrevistado número sete relatou
Contribuindo para a autonomia na formação
E construção do conhecimento inovador.

Para Moura (2007) a pesquisa propicia
A expansão no estudante da autonomia
Por isso deve estar em todo ensino
E não somente no da abonada minoria.

O entrevistado doze diz que trabalhar
Com currículo integrado é desafiante
Que nunca havia experimentado
Mas constatou ser bem gratificante.

Não é nenhuma novidade
Que integrar os ensinos é desafiante
Muitas respostas à pesquisa
Confirmaram isso como veremos adiante.

A ausência de espaços de diálogos
Também foi bastante comentada
Em meio a tantas demandas
Falta tempo para a conversa dedicada.

Nóvoa (S/D) diz que criação de redes coletivas de trabalho
Permite aos sujeitos compreender a globalidade
Formação carece ser um processo dinâmico
A partilha de saberes suscita espaços de qualidade.

Para o autor a formação tem que buscar
Uma perspectiva crítico-reflexiva
Dotar os professores de pensamento autônomo
Motivados para a atividade livre e criativa.

Que desenvolveu atividades de pesquisa
O professor entrevistado número sete relatou
Contribuindo para a autonomia na formação
E construção do conhecimento inovador.

Para Moura (2007) a pesquisa propicia
A expansão no estudante da autonomia
Por isso deve estar em todo ensino
E não somente no da abonada minoria.

O entrevistado doze diz que trabalhar
Com currículo integrado é desafiante
Que nunca havia experimentado
Mas constatou ser bem gratificante.

Construções de casa com curvas de nível foi o que propôs
Juntando geografia, cartografia, matemática
Narrou o entrevistado número dez, um professor
O que constituiu integração na prática.

Da vigésima primeira entrevista veio a observação
Era inédito para o professor lecionar em ensino integrado
Dos cursos integrados que trabalhou em Videira
O de agropecuária considera o mais avançado.



Figura 34 - Fonte: <https://biominas.org.br/blog/tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-esg/>

Profissional comprometido com justiça social
Carregando a consciência cidadã sem ardil
Assim definiu o vigésimo primeiro entrevistado
Do egresso o que idealiza como perfil.

Quebrar a resistência de alguns colegas
É desafio que compete à integração
Da área básica onde a adesão é menor
O entrevistado dezenove fez esta declaração.

Este professor coordenou o projeto
Que foi chamado de litoteca
Quando a geografia encontra a Agricultura
Formação de rochas e solos interessa.

A proposta surgiu das conversas
De professores compartilhando conteúdos ministrados
Pois o ensaio envolvendo o solo e as Rochas
Estavam entre os conteúdos abordados.

Preparar o jovem para construção do conhecimento
De forma crítica e com autonomia
Aspiração dos professores deste projeto
Construído com muita parceria.

A formação integrada nos diz Ciavatta (2014).
Vai além da mera articulação
Entre o ensino médio e o profissional
Formação omnilateral é a ambição.

Araújo e Frigotto (2015) revelam
Ser o ensino integrado proposta pedagógica
Que investe na formação por inteiro
Convidando à reflexão epistemológica.

Professores e estudantes são sujeitos
Nesta prática pedagógica
Com a mediação do educador
Estabelecendo uma relação dialógica.



Figura 35 - Fonte: <https://direcionalescolas.com.br/o-coordenador-pedagogico-como-articulador-do-projeto-politico-pedagogico-e-a-contribuicao-da-pedagogia-freireana-para-sua-pratica/>

Para Ciavatta é necessário
Além de integrar o ensino formalmente
Integrar as dimensões através do trabalho
Constituir nossas vidas permanentemente.

O projeto político pedagógico
Deve buscar transformar a realidade
Professores e estudantes são envolvidos
A prática pedagógica mira a sociedade.

Sobre o perfil a ser alcançado pelo egresso
O entrevistado onze responde prontamente
Um profissional que vá além da formação técnica
E que seja capaz de pensar criticamente.

O entrevistado número seis reconhece
Pensar na formação integrada envolve
Ciência, cultura, trabalho e história
Uma formação humana desenvolve.

O entrevistado dezoito reforça o dito pelo colega
A formação diversa aos interesses do mercado
O ensino objetiva formar um profissional crítico
Pois o conhecimento não vem pronto e acabado.

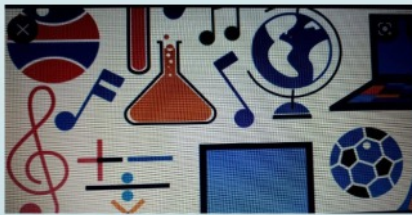


Figura 36 - Revista escola nova

O entrevistado dezesseis aponta a dificuldade
De conquistar o ensino médio, com efeito
Muitos colegas argumentaram
Que bastava fazer o básico bem feito.

O entrevistado número vinte e cinco
Diz que a forma do ensino médio atual
Não favorece a execução do ensino integrado
Por isso o engajamento docente não é o ideal.

A integração foi sempre tratada com preocupação
Para que acontecesse no curso de agropecuária
O entrevistado vinte e nove disse mais:
Teve sincera acolhida dos professores da área.

Quanto à reelaboração do PPC do curso
Considerou que avançou com o tempo
Sentiu amadurecimento da integração
E até horário específico para o evento.

Santomé (1999) vem nos lembrar
Que o clássico modelo linear disciplinar
Que predomina ainda em nossos dias
Desprezou o saber que o artesão antes produzia.

As propostas disciplinares não dão conta
De uma formação crítico-reflexiva
Que articule aspectos culturais, sociais, científicos
E o trabalho como dimensões da vida.

Santomé diz que conhecimento acadêmico
Não pode descolar-se do conhecimento geral
Provocar divórcio entre a vida e a escola
Exames e provas acabam tendo poder colossal.

As propostas integradas, diz Santomé
Facilitam o desenvolvimento psicológico dos estudantes
Desenvolvendo nestes, estruturas cognitivas
Teoria, conceitos e métodos ficam interessantes.

É assim que pensa o entrevistado número sete
Pois para este somente em ambientes regados
Com saberes e fazeres, conhecimentos e práticas
É possível gerar sujeitos cultos e emancipados.

A maior dificuldade em aceitar
Essa forma de ensino e estudos
É que ainda trabalhamos pensando
Em caixinhas de disciplinas e conteúdos.



Figura 37– Fonte: <https://gdct.blot.im/Zettelkasten>

Foi o que disse o entrevistado vinte e sete
Que entre os conteúdos há interligação
E todos sairão ganhando no processo
Pois os conhecimentos apropriados serão.

Na entrevista número dois lemos
Que o desafio da escola é motivar
Profissionais para o trabalho em equipe
Integração catalisada pela estrutura escolar.

O entrevistado vinte e nove assim se manifestou
Quando se consegue trabalhar de forma integrada
O conteúdo se torna mais significativo
E para o estudante deveras convidativo.

Também anotou este entrevistado
O professor precisa sair de sua comodidade
Além de expor em sala o conteúdo programático
Mesmo escasso o tempo, criar apetitosa atividade.

Evitar a repetição dos conteúdos
Oferecer outra via de aprendizado
Reduz o número de avaliações
E não deixa o aluno sobrecarregado.

É o que diz o entrevistado vinte e seis
Que também fez questão de ressaltar
Que nem todos os colegas
Ficam animados em participar.

Um TAE que atuou no setor pedagógico
Diz ter contribuído para a melhoria
Dos processos de ensino e aprendizagem
Seguindo orientação da reitoria.

O entrevistado 16 acha o projeto maravilhoso
Feito sob medida para a classe trabalhadora
Embora haja muito chão para percorrer
Até que a educação seja emancipadora.

Complementa que o egresso deve ser preparado
Para executar, comandar, fazer, pensar e ser
Comprometido, responsável e identificado
Com a profissão que irá exercer.

Essa conversa remete a Gramsci
Diz que aos alunos é preciso uma educação
Que desde os primeiros anos ensine noções
Sobre direitos e deveres, estado, sociedade, legislação.

Essas noções entendia o Sardo
São fundamentais para o entendimento infante
Evoluir para uma visão de mundo
Contraposta à hegemonia da classe dominante.

Gramsci observa também
Que a civilização moderna complexificou
Para as atividades práticas
Escolas para dirigentes e especialistas criou.

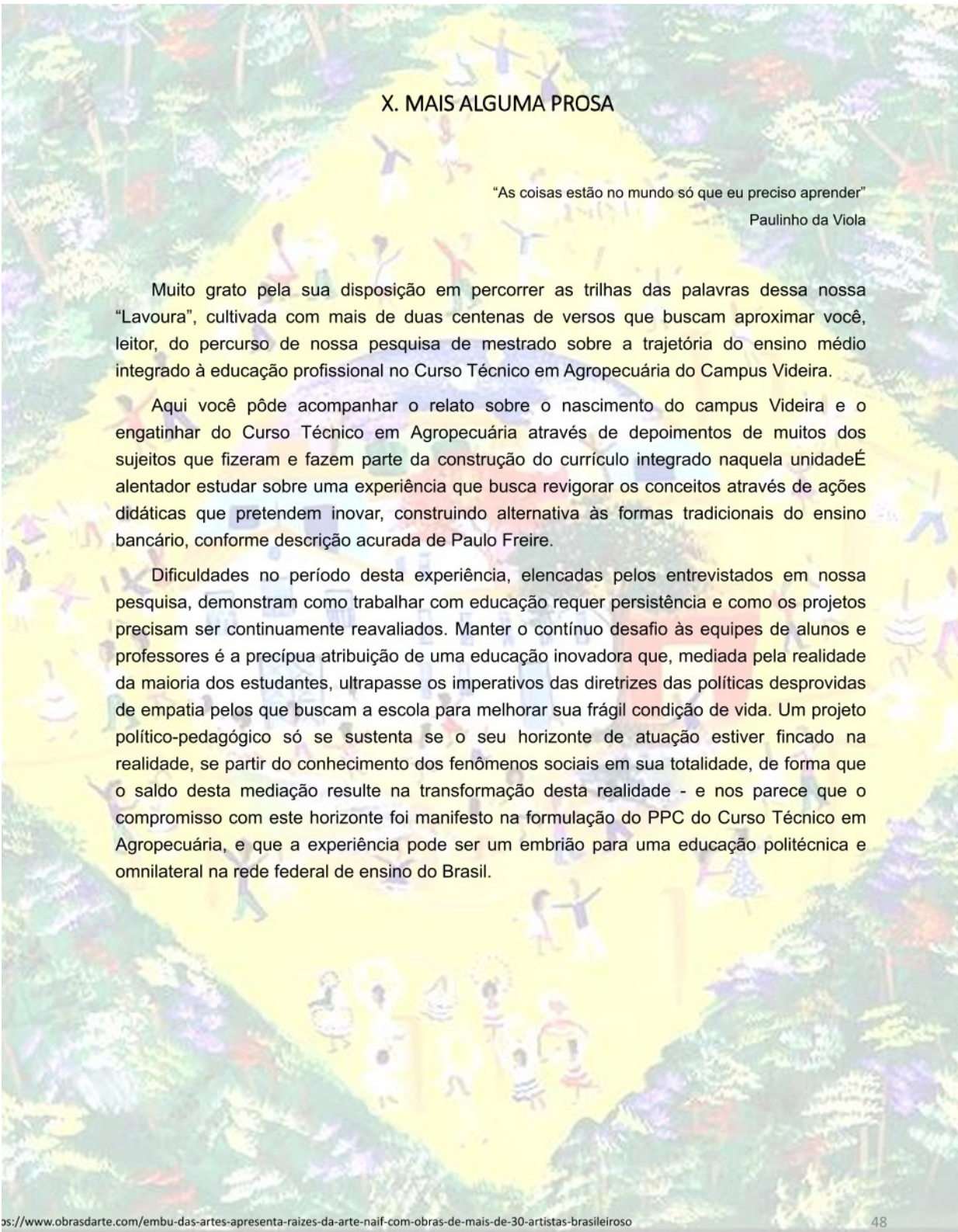
Este movimento das escolas
Obedecia a um esquema racional
A escola clássica para classes dominantes
E para as subalternas o ensino instrumental...

O EMI mostrou bons resultados, diz o entrevistado
Mesmo sem concretizar plenamente a integração
Apesar de todas as dificuldades
A classe trabalhadora merece esta formação.

Foi o que ouvimos na entrevista dezesseis
Com quem encerramos nossos versinhos despretensiosos:
“Apesar de todas as dificuldades [...] valeu e vale muito a pena
A sementinha lançada na terra deu frutos maravilhosos”.



Figura 38 – Fonte: <https://blog.syngentadigital.ag/a-semente-ideal-para-sua-lavoura/>



X. MAIS ALGUMA PROSA

"As coisas estão no mundo só que eu preciso aprender"

Paulinho da Viola

Muito grato pela sua disposição em percorrer as trilhas das palavras dessa nossa "Lavoura", cultivada com mais de duas centenas de versos que buscam aproximar você, leitor, do percurso de nossa pesquisa de mestrado sobre a trajetória do ensino médio integrado à educação profissional no Curso Técnico em Agropecuária do Campus Videira.

Aqui você pôde acompanhar o relato sobre o nascimento do campus Videira e o engatinhar do Curso Técnico em Agropecuária através de depoimentos de muitos dos sujeitos que fizeram e fazem parte da construção do currículo integrado naquela unidade. É alentador estudar sobre uma experiência que busca revigorar os conceitos através de ações didáticas que pretendem inovar, construindo alternativa às formas tradicionais do ensino bancário, conforme descrição acurada de Paulo Freire.

Dificuldades no período desta experiência, elencadas pelos entrevistados em nossa pesquisa, demonstram como trabalhar com educação requer persistência e como os projetos precisam ser continuamente reavaliados. Manter o contínuo desafio às equipes de alunos e professores é a precípua atribuição de uma educação inovadora que, mediada pela realidade da maioria dos estudantes, ultrapasse os imperativos das diretrizes das políticas desprovidas de empatia pelos que buscam a escola para melhorar sua frágil condição de vida. Um projeto político-pedagógico só se sustenta se o seu horizonte de atuação estiver fincado na realidade, se partir do conhecimento dos fenômenos sociais em sua totalidade, de forma que o saldo desta mediação resulte na transformação desta realidade - e nos parece que o compromisso com este horizonte foi manifesto na formulação do PPC do Curso Técnico em Agropecuária, e que a experiência pode ser um embrião para uma educação politécnica e omnilateral na rede federal de ensino do Brasil.

XI. REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Regulamento geral do programa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional.** Instituto Federal do Espírito Santo. 2019. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413regulamento13julho>. Acesso em 28 junho 2022.

BRASIL. MEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf acesso em 03.06.2020. Acesso em: 03/06/2022.

BRASIL. MEC/SETEC - **(Re)significação do ensino agrícola da rede federal e tecnológica** - Documental Final: Brasília, 2009. disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasiliafinal-legal&Itemid=30192. Acesso em: 12/03/2021

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Ensino médio integrado no IFC: estudos e reflexões.** Blumenau. Editora do IFC; 2017 disponível em <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Ensino-M%C3%A9dio-Integrado-no-IFC-1.pdf>. Acesso em: 30.12.2020.

ARAUJO, R. M. de L. FRIGOTTO, Gaudencio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** *Revista Educação Em Questão.* 2015 Disponível em: <https://doi.org/10.21680/19811802.2015v52n38ID7956>. Acesso em 23/03/2022.

BROGNOLI, Ivan. **Ensino Agrícola em Santa Catarina: da aula de agricultura práticas as primeiras escolas.** (1875-1940) Dissertação de Mestrado, CED-UFSC: Florianópolis -. 1998. disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77390>. Acesso em 14-02-2021.

CAMPOS, Claudinei Jose Gomes. **Metodologia qualitativa e método clínico qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos;** Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/poster1/05.pdf>. Acesso em: 17/05/2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise Nogueira (Orgs) **Ensino médio Integrado: Concepções e Contradições.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. por que lutamos?** / Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 03.05.2022

FERREIRA, Luiz Alberto. **O Ensino agrícola em Santa Catarina:** Investigações acerca das relações entre educação e trabalho. Dissertação de Mestrado. Blumenau: 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111237>. Acesso em 28/06/2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise Nogueira (Orgs) **Ensino médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez Editora, 2005

XI. REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Regulamento geral do programa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional.** Instituto Federal do Espírito Santo. 2019. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413regulamento13julho>. Acesso em 28 junho 2022.

BRASIL. MEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf acesso em 03.06.2020. Acesso em: 03/06/2022.

BRASIL. MEC/SETEC - **(Re)significação do ensino agrícola da rede federal e tecnológica** - Documental Final: Brasília, 2009. disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasiliafinal-legal&Itemid=30192. Acesso em: 12/03/2021

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Ensino médio integrado no IFC: estudos e reflexões.** Blumenau. Editora do IFC; 2017 disponível em <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Ensino-M%C3%A9dio-Integrado-no-IFC-1.pdf>. Acesso em: 30.12.2020.

ARAUJO, R. M. de L. FRIGOTTO, Gaudencio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** *Revista Educação Em Questão*. 2015 Disponível em: <https://doi.org/10.21680/19811802.2015v52n38ID7956>. Acesso em 23/03/2022.

BROGNOLI, Ivan. **Ensino Agrícola em Santa Catarina: da aula de agricultura práticas as primeiras escolas.** (1875-1940) Dissertação de Mestrado, CED-UFSC: Florianópolis -. 1998. disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77390>. Acesso em 14-02-2021.

CAMPOS, Claudinei Jose Gomes. **Metodologia qualitativa e método clínico qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos**; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/poster1/05.pdf>. Acesso em: 17/05/2020.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, ClAVATTA, Maria, RAMOS, Marise Nogueira (Orgs) **Ensino médio Integrado: Concepções e Contradições.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ClAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. por que lutamos?** / Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 03.05.2022

FERREIRA, Luiz Alberto. **O Ensino agrícola em Santa Catarina:** Investigações acerca das relações entre educação e trabalho. Dissertação de Mestrado. Blumenau: 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111237>. Acesso em 28/06/2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio, ClAVATTA, Maria, RAMOS, Marise Nogueira (Orgs) **Ensino médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez Editora, 2005

RAMOS, Marise. Currículo Integrado. In: PEREIRA, I; LIMA, J. (Org.). **Dicionário de Educação da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A organização relevante dos conteúdos dos currículos** in Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Demerval.. **O choque teórico da politecnia**, 2003. disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt> - acesso em 30/06/2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª edição – São Paulo: Cortez, 2007

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª edição – São Paulo: Cortez, 2007

SIMÕES, Carlos Artexes. **Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores** In: MOLL, Jaqueline. Educação profissional no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.
