

Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira

**CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PRESENTE  
NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM  
AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Juarez da Silva Thiesen, Dr.

Florianópolis  
2013

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

Oliveira, Rosângela de Amorim Teixeira de  
Concepção de integração curricular presente nos cursos de  
ensino médio integrado em agropecuária do Instituto  
Federal Catarinense / Rosângela de Amorim Teixeira de  
Oliveira ; orientador, Juarez da Silva Thiesen -  
Florianópolis, SC, 2013.  
185 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Currículo. 3. Ensino Médio Integrado. 4.  
Integração Curricular. I. Thiesen, Juarez da Silva. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**"CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PRESENTE NO CURSO DE  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso  
de Mestrado em Educação do Centro de  
Ciências da Educação em cumprimento parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 17/12/2013

- Dr. Juares da Silva Thiesen (UFSC-Orientador)  
Dra. Jane Bittencourt (UFSC-Examinadora)  
Dra. Lucia Helena Lodi Rizzini (SEED/SP-Examinadora)  
Dra. Sonia Regina de Souza Fernandes (IFC-Examinadora)  
Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato (USJ/SC-Suplente)

**ROSANGELA DE AMORIM TEIXEIRA DE OLIVEIRA  
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2013**

Prof. Luciane Maria Schlindwein  
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1548/GR/2013

Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira

**CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PRESENTE NOS  
CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação.

Florianópolis, 17 de dezembro de 2013.

---

Prof.<sup>a</sup> Luciane Maria Schlindwein, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Juares da Silva Thiesen, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Lucia Helena Lodi Rizzini, Dr.<sup>a</sup>  
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEED-SP)

---

Prof.<sup>a</sup> Jane Bittencourt, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Sônia Regina de Souza Fernandes, Dr.<sup>a</sup>  
Instituto Federal Catarinense (IFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Jaqueline Aparecida Martins Zarbato Schmitt, Dr.<sup>a</sup>  
Centro Universitário Municipal de São José (USJ)  
(Suplente)

*Aos profissionais da educação*



## AGRADECIMENTOS

Nesse final de jornada do Mestrado, não poderia deixar de agradecer àqueles que estiveram comigo durante esse percurso.

*Ao meu orientador, prof. Dr. Juares da Silva Thiesen*, pelo carinho, pela atenção, pela dedicação, pelo comprometimento e pela compreensão que recebi durante todas as orientações nessa fase. Pessoa gentil e humilde. Fui abençoada por tê-lo como meu Mestre.

Às professoras membros da banca de qualificação: prof. Dra. *Ione Ribeiro Valle* e prof. Dra. *Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin* pelas contribuições ao trabalho inicial desta pesquisa.

Aos professores do PPGE-UFSC, pelo incentivo e pela aprendizagem, pois todas as disciplinas realizadas só ampliaram o modo de ver, ler, questionar e entender o mundo da educação, e, principalmente, pelos caminhos propostos para a pesquisa nessa área.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Ensino/IFC do ano de 2011, e aos colegas do IFC/*Campus* Blumenau, com quem, desde o processo de seleção e ingresso ao PPGE, pude compartilhar anseios, trocar experiências, contar com o apoio moral nessa fase incipiente de pesquisadora.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Itinera, pelas discussões que aprimoraram o embasamento teórico sobre o tema currículo, como também, as colaborações à minha pesquisa.

Aos revisores de texto, pois em todos os trabalhos acadêmicos, seus olhares atentos foram necessários.

Aos envolvidos nesta pesquisa (gestores e professores do IFC), por aceitarem o convite, disponibilizarem tempo para concessão das entrevistas e preenchimento do questionário, contribuírem com a temática, além de manifestarem apoio à realização desta pesquisa. Enfim, tornaram possível este trabalho e generosamente dividiram suas conquistas, incertezas e convicções.

Aos componentes da banca examinadora: prof. Dra. *Lucia Helena Lodi Rizzini*, prof. Dra. *Sônia Regina de Souza Fernandes*, prof. Dra. *Jane Bittencourt* e Prof. Dra. *Jaqueline Zarbato Schmitt*, por aceitarem o convite e pelas contribuições que certamente virão.

À bolsa FUMDES, que nestes nove meses, foram essenciais para ajudar financeiramente a efetivação da parte empírica.

Aos meus familiares (pais, irmãs, sogros, cunhados e sobrinhos), pela compreensão nesse tempo de ausência.

Em especial, ao meu amor, marido, companheiro, Raphael Duarte de Oliveira, pela paciência e apoio constantes.

A tantos outros que, no momento, não recordo nomes, mas que, de alguma forma, colaboraram.

A cada um de vocês, obrigada!



[...]

Inventei de mexer com quem estava quieto, puxei conversa, dei-me ao atrevimento de cutucar onças com vara curta. Agora aqui estou, meio atordoado por tantas vozes, incerto de meus próprios caminhos, mas desejoso de trazer mais vozes à mesa de nossa interlocução. Estou consciente de que a folha que dá suporte ao escrever o dará também a muitas leituras, divergentes, diferentes, isto é, que levem a muitos sentidos, contraditórios até. Em todo caso, divertidos, na dupla acepção que o Aurélio me autoriza. Do texto escrito cada leitor prazerosamente poderá fazer as leituras que quiser, as suas leituras, outras tanto das do escrevente, quanto das dos demais leitores.

[...]

(Mario Osório Marques – Escrever é preciso)



## RESUMO

A presente Dissertação, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), teve por objetivo compreender a concepção de integração curricular que fundamenta a proposta de formação dos cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O trabalho considerou a atual problemática da articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional com ênfase na questão da integração curricular nos projetos pedagógicos dos cursos em Agropecuária na forma integrada. Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida contemplando-se uma abordagem teórica que fundamentou os principais conceitos/princípios referentes ao problema e ao objeto investigado, além de um estudo empírico que envolveu a instituição e um grupo de profissionais que atuam no referido curso. Visando a identificar a concepção de integração curricular presente no projeto de Ensino Médio Integrado do IFC, realizou-se um conjunto de entrevistas, a aplicação de um questionário, além da análise de documentos oficiais, incluídas as diretrizes curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional e elementos contidos nos projetos pedagógicos do curso nos diferentes *campi*. Buscou-se dar organicidade ao trabalho, estruturando-o da seguinte forma: um texto de introdução que contempla a problemática, as motivações para a escolha do tema, os objetivos, a metodologia e uma breve apresentação do Instituto Federal Catarinense, particularmente seu envolvimento com o projeto de Ensino Médio Integrado. No texto intitulado “Ensino Médio Integrado: concepção, constituição política e diretrizes”, tratou-se de compreender a concepção e os princípios que o fundamentam, a histórica tensão entre o Ensino Médio e Educação Profissional por projetos formativos e pelas diretrizes que o orientam. Sobre esse aspecto, foi revelado que o projeto de Ensino Médio Integrado é resultante de um enfrentamento em relação à tradição de formação técnica e fragmentária historicamente construída no âmbito da Educação Profissional. Outro texto foi dedicado à discussão sobre a concepção de currículo e de organização curricular no projeto de Ensino Médio Integrado. Nele, foi possível identificar os discursos que orientam essa política curricular desde seus conceitos até a sua organização em termos de estrutura e forma. Nesse aspecto, pode-se perceber que os discursos oficiais que fundamentam o projeto são, em geral, derivados de diferentes matrizes teóricas, incluídas tanto as de

perspectiva crítica, quanto conservadoras. Além disso, o enfoque dado às concepções de integração curricular permitiu que compreendêssemos as diferentes formas como o conhecimento é tratado no âmbito do currículo desde sua seleção até sua organização. Finalmente, no texto da empiria, que apresenta e discute a concepção de integração curricular no Ensino Médio Integrado do IFC, identificam-se os elementos que expressam o modo como os profissionais percebem o curso, tanto em termos de concepção de integração quanto de formas na sua organização curricular. Dentre os principais achados de pesquisa, destaca-se que: i) o debate sobre a articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, no que se refere à integração curricular, revela o desafio para a superação da dualidade que historicamente vem fixando fronteiras entre os cursos/modalidade; ii) embora as diretrizes oficiais apontem para uma concepção de integração, ainda existe um grande caminho a ser percorrido sobre as formas de sua materialização; iii) a proposta de Ensino Médio Integrado em Agropecuária no IFC encontra-se em processo de amadurecimento teórico e metodológico, e, por isso, possui limitações no âmbito da sua efetivação; iv) que não obstante as limitações, desenvolve-se no curso um número significativo de ações pedagógicas integradoras; v) a formação continuada é indicada pelos profissionais envolvidos no curso como estratégia fundamental para seu fortalecimento e legitimação. Ressalta-se, ainda, que o trabalho inscreve-se nos limites de seu recorte teórico e metodológico e que seus resultados encontram validade nesse âmbito.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino Médio Integrado. Integração Curricular.

## ABSTRACT

This essay, which is subject to the Postgraduation in Education Program from the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), had the objective to understand the conception of curricular integration that founds the formation proposal of the secondary school integrated with the professional courses of Agropecuária (agronomy and husbandry) at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). The study pondered about the current problematic concerning the association between secondary school and professional education with emphasis on the curricular integration of the pedagogic projects of the Agropecuária courses in the integrated form issue. Methodologically, the research was developed from a theoretical approach which founded the main concepts/principles regarding to the problematic and the investigated object, besides an empirical study involving the institution and a group of its workers. Aiming to identify the curricular integration conception present in the IFC's integrated secondary school project, a set of interviews were made, questionnaires was applied, and also official documents were analysed, including the secondary school and professional education curricular guidelines besides some elements from the pedagogic projects of the referred course in different *campi*. The work was structured in the following way: an introductory text, the motivations for the choosing of the theme, the objectives, the methodology and a brief explanation about the IFC, particularly, its involvement with the integrated secondary school project. In the text titled *Ensino Médio Integrado: concepção, constituição política e diretrizes* (Integrated Secondary School: conception, political constitution and guidelines) we tried to understand the conception and principles which found it, and the historical tension between the secondary school and professional education over formative projects and by its guidelines. In this aspect, it was revealed that the integrated secondary school project is the result of the confrontation in relation to the tradition of a historically built fragmentary professional education. In other text, it was possible to identify the discourses which orient that curricular policy since its concepts till its organization in structural terms. It can be observed that the official discourses that found the project are, mostly, derived from distinct theoretical basis, including both critical and conservative perspectives. Furthermore, it was possible to understand the different ways knowledge is treated in the curricular ambit, from its choose to its organization. Finally, in the empirical text, which introduces and argues the conception of curricular integration in

the IFC's integrated secondary school, the elements which express the way the professionals perceive the course can be identified. The main research results are: I) the argument over the association between professional education and secondary school, referent to the curricular integration, reveals the challenge to overcome the duality which historically has been setting boundaries among courses/modalities; II) although the official guidelines point to an integration conception, there is a long path until its materialization; III) the IFC's Agropecuária integrated secondary school proposal is theoretically and methodologically maturing; IV) Despite the limitations, a significant number of pedagogic integrative actions are developed; V) The continued formation is indicated by the professionals involved in the course as a fundamental strategy to its strengthening and legitimation. Yet, the work is bounded by its methodical and theoretical limits and its results are valid in this ambit.

**Key-words:** Curriculum. Integrated Secondary School. Curricular Integration.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapeamento dos descritores “integração curricular” e “Ensino Médio Integrado” .....	26
Figura 2 – Matrizes de referência .....	31
Figura 3 – Mapa do IFC: distribuição das unidades no Estado de Santa Catarina .....	36





## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da matriz curricular dos projetos de cursos...	102
Tabela 2 – Títulos com o descritor “Integração Curricular” .....	149
Tabela 3 – Títulos com o descritor “Ensino Médio Integrado” .....	157
Tabela 4 – <i>Campus</i> de Araquari .....	165
Tabela 5 – <i>Campus</i> de Camboriú .....	166
Tabela 6 – <i>Campus</i> de Concórdia.....	168
Tabela 7 – <i>Campus</i> de Rio do Sul .....	169
Tabela 8 – <i>Campus</i> de Sombrio .....	171
Tabela 9 – <i>Campus</i> de Videira .....	172



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CGE – Coordenador Geral de Ensino  
CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos  
COAGRI - Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola  
CONEA – Conselho Estadual do Ensino Agrícola  
CONFEA – Conselho Federal de Engenharia e Agronomia  
CREA – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
DDE – Diretor de Desenvolvimento de Ensino  
EAF – Escolas Agrotécnicas Federais  
EMI – Ensino Médio Integrado  
ETF – Escolas Técnicas Federais  
FIC – Formação Inicial e Continuada  
GTEMI – Grupo de Trabalho “Ensino Médio Integrado”  
IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense  
IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina  
IFECT – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NDB – Núcleo Docente Básico  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROEP – Programa da Expansão da Educação Profissional  
SEMTEC – Secretária de Educação Média e Tecnológica  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretária de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>23</b>
<b>2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>29</b>
2.1 INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: CONSTITUIÇÃO, FINALIDADES E ENVOLVIMENTO COM O PROJETO DE EMI	33
<b>3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÃO, CONSTITUIÇÃO POLÍTICA E DIRETRIZES</b>	<b>43</b>
3.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI)	45
3.2 O PROJETO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO JOGO DE FORÇAS COM A TRADIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	52
3.3 DIRETRIZES E PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM O PROJETO DE EMI E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR	60
<b>4 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DISCURSOS RECONTEXTUALIZADOS</b>	<b>65</b>
4.1 ESPAÇOS E NUANCES DOS DISCURSOS NA RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO QUE FUNDAMENTA A PROPOSTA DE FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	67
4.2 CONCEPÇÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR: APORTES PARA A COMPREENSÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO EMI	73
<b>5 A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PRESENTE NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA NO IFC</b>	<b>85</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>121</b>

<b>APÊNDICE A – Roteiro: Entrevistas e Questionários</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO A – Mapeamento do descritor “Integração Curricular”</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO B – Mapeamento do descritor “Ensino Médio Integrado”</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO C – Configuração do IFC: breve caracterização de seus territórios</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO D – Matrizes curriculares dos cursos de ensino médio integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense</b>	<b>175</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto dos desafios da Educação Básica brasileira, particularmente na etapa do Ensino Médio, está o da articulação entre Educação Profissional e Educação Geral. A história da Educação Profissional com suas frequentes mudanças vem sinalizando para a necessidade de aproximação entre essas duas modalidades – desafio este atualmente colocado no centro do debate sobre a política do chamado “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”. A ideia de integração aparece com força após o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), e mais concretamente com a vigência do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.741/2008.

Os cursos na modalidade integrada, criados por força da referida legislação, ampliam-se quando na lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), em 2008, normatiza-se que, para atender a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a oferta de vagas dos cursos deve garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento), “prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, art. 7º, inciso I).

Assim, no arcabouço da legislação, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional torna-se uma das formas de articulação entre a etapa final da Educação Básica e o ensino profissionalizante. No sentido de compreender que a integração curricular e formativa não se dá apenas por atos de lei, Ciavatta e Ramos (2012, p. 307) destacam que conceitualmente não se trata apenas de integrar um curso ao outro no aspecto da forma, pois

a ideia básica subjacente à expressão tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

A história vem mostrando que os movimentos de integração no campo educacional e curricular são espaços que envolvem decisões políticas e, por decorrência, disputa por territórios<sup>1</sup>. No âmbito do

---

<sup>1</sup> Segundo Cunha (2009, p. 07), “o território tem uma ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva,

projeto de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, não é diferente. Essa luta por legitimação gera tensões no contexto do próprio Estado, que se coloca entre afirmar a hegemonia do sistema capitalista, que demanda formação para o mercado de trabalho, ou orientar um projeto educativo de perspectiva integral que conduza à emancipação da classe trabalhadora sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

De toda a forma, há uma política nacional em pauta que, pelo menos no âmbito da prescrição, propõe uma formação que integre duas modalidades de ensino tradicionalmente distantes. Assim, se o projeto do Ensino Médio Integrado está orientado na direção de uma formação integral, supõe-se que uma das condições fundamentais seja materializar a integração curricular, aspecto este que definimos como objeto da presente investigação.

Tanto pesquisadores brasileiros que se dedicam a estudar essa política educacional quanto curriculistas que discutem integração curricular são unânimes em afirmar que essa é uma problemática complexa, especialmente por se tratar de um projeto que contempla dois grandes desafios, o da superação de uma dualidade histórica que vem afastando a formação profissional da formação geral e o da superação da fragmentação na organização curricular, movimento este que tem contribuído para cindir trajetórias formativas.

É, pois, no contexto dessa problemática e particularmente sobre esse último desafio que dedicamos maior atenção neste estudo. Nosso propósito é, portanto, o de compreender qual concepção de integração curricular está presente na proposta de formação dos cursos de Ensino Médio Integrado<sup>2</sup> em Agropecuária no Instituto Federal Catarinense.

A motivação para a escolha do tema/objeto tem a ver com o fato de atuarmos em uma instituição de oferta, em uma etapa/modalidade de ensino que cotidianamente tem se deparado com o desafio de materializar seu projeto de formação mesmo com todas as incertezas que se apresentam tanto em termos teóricos quanto procedimentais.

---

não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos com algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios e que sinalizam disputas de poder”.

<sup>2</sup> Curso de educação profissional técnica de nível médio em Agropecuária na forma integrada ao Ensino Médio.



Nossa participação como pedagogos em atividade direta com este projeto de formação foi decisiva na escolha do tema/problema, pois sentimos “na pele” o desafio de operacionalizar um curso cujos desafios são enormes. Dentre as várias questões que se colocam e que, de alguma forma, trataremos ao longo desta dissertação, estão tanto as de natureza teórica, que envolvem o próprio conceito de formação integral e de integração curricular, como as de ordem metodológica, que envolvem a organização do trabalho pedagógico como um todo.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), assim como outras instituições que ofertam o curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, realiza o esforço de compreensão e de adaptação a esse novo momento que vem exigindo adequação de suas finalidades e de seus modos de realizar formação. É notório que as antigas Escolas Agrotécnicas e Técnicas Federais sempre tiveram forte tradição no ensino técnico e, por isso, cumpriam essa finalidade com certa segurança e, inclusive, com reconhecimento.

Portanto, o movimento demandado por esse projeto exige que a instituição redefina seu jeito de pensar e organizar seus currículos e, como decorrência desse processo, redefina sua concepção de formação para essa etapa de ensino. É, pois, um trabalho que implica em readequação da natureza da atividade docente e que envolve outras formas de planejamento, de gestão e de articulação.

Tendo em vista que a pesquisa não comporta a discussão sobre toda a problemática que envolve a política do Ensino Médio Integrado, fazemos um recorte que a delimita em um dos aspectos, qual seja **o da integração curricular**. Nesse sentido, definimos como objetivo geral do trabalho compreender a concepção de integração curricular que fundamenta a proposta de formação dos cursos de Ensino Médio Integrado<sup>3</sup> em Agropecuária no Instituto Federal Catarinense.

Como objetivos específicos, buscamos compreender a concepção e os princípios que orientam o projeto de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; discutir as concepções de currículo e de organização curricular presentes nos discursos que compõem o projeto de Ensino Médio Integrado; e, finalmente, identificar a concepção de integração curricular presente no curso de EMI em Agropecuária do IFC.

O pressuposto que serviu como ponto de partida para a pesquisa foi que o conceito de integração curricular no curso de Agropecuária no

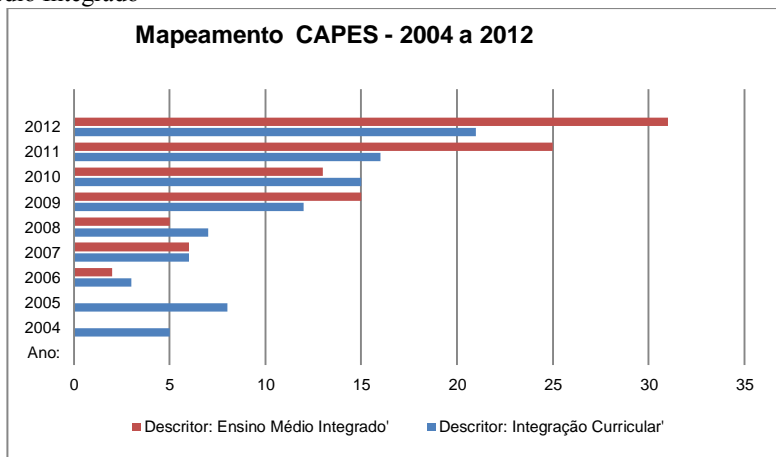
---

<sup>3</sup> Curso de educação profissional técnica de nível médio em Agropecuária na forma integrada ao Ensino Médio.

Instituto Federal Catarinense possui limitações que são decorrentes de quatro principais razões: há insuficiente compreensão teórica sobre a proposta de formação do Ensino Médio Integrado pelos profissionais envolvidos; as condições de trabalho são desfavoráveis, visto que os professores têm carga horária alta e atuam em programas diversificados; não há espaços comuns que permitam trocas entre os educadores; e a tradição de uma histórica legislação fragmentária dificulta a realização de trabalhos integrados.

É importante ressaltar que, sobretudo depois do Decreto nº 5154/2004, a discussão sobre a integração curricular para o Ensino Médio Integrado tem sido objeto de várias publicações, ganhando centralidade também nos debates em eventos e produções acadêmicas. Por meio de consulta às bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>4</sup>, compreendendo o período entre os anos de 2004 e 2012, utilizando-se os descritores “integração curricular” e “ensino médio integrado”, encontramos o seguinte quadro da produção.

Figura 1 – Mapeamento dos descritores “integração curricular” e “Ensino Médio Integrado”



<sup>4</sup> Fonte: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> (expressão exata, entre dissertações, teses e profissionalizante). A opção pelo levantamento da CAPES se deve ao fato de esse órgão congregar uma consistente base de dados de pesquisas no campo da educação, considerada uma dos mais importantes do país. O detalhamento do mapeamento a partir dos descritores “integração curricular” e “ensino médio integrado” encontram-se em anexo.

Fonte: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>.

Nessa busca, encontramos três trabalhos que se aproximam de nossa pesquisa, por também investigarem a concepção de integração curricular em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Na primeira delas, Nessralla (2010) observou em sua análise, realizada entre 2004 e 2009, que o processo de integração curricular entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico do curso de Química do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais gerava *stress* e angústia nos professores, especialmente pela falta de estrutura escolar que não propiciava momentos suficientes para a realização dessa integração. Na pesquisa de Brito (2011), ao analisar a concepção de integração proposta no projeto do curso técnico de Nível Médio Integrado em Manutenção Mecânica Industrial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, concluiu que a implementação da concepção de integração nesse curso é desenvolvida de acordo com o entendimento dos professores, que tomaram por base o projeto do curso na forma subsequente, sob a lógica das competências.

No trabalho de Coura (2012), que discute em que medida os princípios de integração curricular estão presentes no Curso Técnico em Agropecuária Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, há uma revelação, em linhas gerais, de que o princípio da integração funciona de forma pragmática, quando um conhecimento, para que possa ser bem compreendido, depende de um conteúdo específico, que geralmente funciona como um “pré-requisito” didático.

As pesquisas indicam, portanto, que se trata de problemática complexa cujo debate está apenas começando. O crescimento no número de pesquisas dedicadas a esta temática demonstra inequivocamente que o fenômeno da integração curricular é atual e relevante.

Nesta dissertação, os referenciais teóricos que dão suporte limitam-se à produção científica de autores brasileiros que estão envolvidos com esse debate desde a constituição inicial da política de formação integrada em Nível Médio no Brasil. Dentre os autores, dá-se destaque para os trabalhos de: Gaudêncio Frigotto (2005; 2006; 2007), Maria Ciavatta (2005; 2012), Marise Nogueira Ramos (2005; 2006; 2011) e Acácia Zeneida Kuenzer (2007). No que se refere ao tema do currículo, dialogamos especialmente com Alice Casimiro Lopes (2005; 2008; 2011), Elisabeth Macedo (2011), Tomaz Tadeu da Silva (2002), Michael Apple (1989; 2006), Gimeno Sacristán (2000) e Jurjo Torres Santomé (1998).

Visando a alcançar os objetivos definidos para o trabalho, estruturamos a dissertação contemplando os seguintes textos: uma introdução na qual apresentamos a problemática, o recorte da pesquisa, os objetivos e os encaminhamentos metodológicos, seguidos de três capítulos além das considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado “Ensino Médio Integrado: concepção, constituição política e diretrizes”, apresentamos os conceitos e princípios que fundamentam e orientam a proposta do Ensino Médio Integrado, como, também, a histórica dualidade que limita as fronteiras entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

No capítulo dois, o texto dedica-se à discussão sobre a concepção de currículo e de organização curricular no projeto de Ensino Médio Integrado. Nele, é possível identificar os discursos que orientam essa política curricular desde seus conceitos até a sua organização em termos de estrutura e forma. No capítulo três, “A concepção de integração curricular presente no curso técnico de nível médio em Agropecuária no IFC”, apresentam-se e se discutem os dados coletados, identificando os elementos que expressam o modo como os profissionais percebem o curso, tanto em termos de concepção de integração quanto de formas na sua organização curricular. Por fim, encerramos o trabalho com as Considerações Finais, em que apontamos os achados e conclusões da pesquisa.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A opção por uma metodologia no contexto da realização de um trabalho científico implica, de alguma forma, no posicionamento teórico do pesquisador e nos processos de formulação da própria investigação, em especial nos objetivos, nas formas de análise dos elementos da realidade e, conseqüentemente, nos resultados. Nesse sentido, apoiando-nos em Minayo (2010, p.14), assumimos processo metodológico como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

De acordo com Severino (2011, p. 7), há três grandes tradições que evidenciam o pluralismo epistemológico nas ciências humanas: a positivista, a subjetivista e a dialética. Nesta pesquisa, optamos pela epistemologia dialética, pois “esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico” (SEVERINO, 2007, p. 116). Assim, buscamos dar tratamento histórico e dialético aos elementos teóricos e empíricos da pesquisa, destacando, sobretudo, as contradições que nela se revelam. Nesse sentido, o que fundamenta a presente pesquisa, enquanto abordagem metodológica, é a perspectiva crítica em educação, contemplando-se elementos das teorias críticas do currículo.

No âmbito do trabalho empírico, a pesquisa utiliza dados qualitativos, ainda que seu objeto não exija mensuração de resultados. Conforme Maria Cecília Minayo (2010, p. 21),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com um 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.

Com referência à sua tipologia, encaminhamos o trabalho de investigação como uma aproximação<sup>5</sup> a um estudo de caso, tendo em

---

<sup>5</sup> O trabalho está compreendido como uma aproximação de estudo de caso pelo fato da pesquisadora não pretender contemplar todos os elementos da realidade a ser pesquisada.

vista que analisamos uma unidade educativa, particularmente, o curso técnico de Nível Médio em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense. Tomamos estudo de caso como sendo “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 2010, p. 133), e também que “os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo” (SEVERINO, 2007, p. 121).

No que tange ao trabalho empírico, a opção foi pelo tratamento e pela análise de conteúdo dos documentos oficiais, entrevistas e questionários aplicados aos profissionais envolvidos com a formação objeto dessa investigação. No que se refere ao conjunto de textos oficiais, demos particular atenção à LDBEN/1996, ao Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MEC/SETEC, 2007), ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT, 2012), às Resoluções CNE/CEB nº 04/2010, nº 02/2012 e nº 06/2012, além dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Agropecuária na forma integrada oferecidos pelos diversos *campi* do IFC.

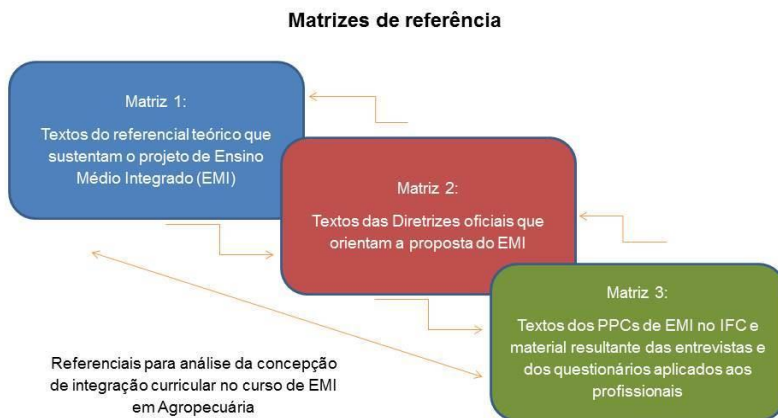
Na análise da matriz curricular dos projetos pedagógicos do referido curso, levamos em conta os componentes da organização curricular que integram as diretrizes do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e também o que define o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), formado pelo núcleo básico, a parte diversificada, as disciplinas integrantes do eixo tecnológico e as disciplinas específicas recomendadas pelo CNCT para o curso de Agropecuária.

Dessa maneira, consideramos **disciplinas específicas** da Agropecuária todas as disciplinas cujas ementas se direcionam à formação específica no campo da Agropecuária; consideramos **disciplinas instrumentais** aquelas cujas ementas se direcionam a dar suporte básico na formação; e, consideraremos **disciplinas de articulação** aquelas cujas ementas se direcionam para a articulação e o diálogo entre as diferentes ciências e para uma compreensão ampla de mundo e de sociedade. Com essa classificação, faz-se, no capítulo da análise empírica dos PPCs, uma comparação entre as matrizes curriculares dos diferentes *campi* do IFC com o propósito de identificar os espaços da integração no âmbito da organização curricular.

Visando a aproximar a discussão teórica do trabalho empírico e estabelecer critérios para a análise dos documentos, das entrevistas e dos questionários, optamos por organizar metodologicamente a tarefa de pesquisa considerando três dimensões ou natureza de textos, os quais

denominamos “matrizes de referência”<sup>6</sup>. Exclusivamente para fins metodológicos, constituem matrizes de referência: i) textos de autores que pesquisam e discutem sobre a política de EMI e sobre a integração curricular; ii) textos oficiais da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; e iii) textos dos Projetos Pedagógicos dos cursos, assim como o material resultante dos questionários e das entrevistas aplicadas aos envolvidos.

Figura 2 – Matrizes de referência



Fonte: Dados do autor.

Do nosso ponto de vista, a análise do material empírico relacionada às duas outras matrizes de referência permitiu que identificássemos tanto a concepção que os profissionais envolvidos com o EMI do IFC possuem em relação ao proposto teoricamente e nos textos oficiais da política curricular, quanto as convergências e contradições entre o prescrito e o efetivamente realizado nesse âmbito.

Com relação aos instrumentos de pesquisa, conforme já referimos, o trabalho contemplou a aplicação de questionários e de entrevistas envolvendo quarenta e dois (42) profissionais entre professores e gestores dos *campi* de Araquari, Camboriú, Concórdia, Rio do Sul, Sombrio e Videira. Desse universo, doze (12) foram

<sup>6</sup> Para fins deste estudo, entende-se “matriz” como unidade de referência a partir da qual se extraem os elementos da análise empírica.

entrevistados e os demais responderam ao questionário. O trabalho foi realizado *in loco* e foi previamente agendado. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), incluso nos procedimentos, e devidamente aprovado pelo Comitê de Pesquisa da Universidade.

Tanto o questionário<sup>7</sup> quanto o roteiro de entrevista foram elaborados considerando-se cinco indicadores, os quais, em seu conjunto, permitiram extrair os elementos da concepção predominante no curso. Os indicadores foram:

i) Perfil profissional: nesse indicador, buscou-se identificar quem são os professores que atuam no curso, qual sua formação, área de conhecimento, tempo de atuação no magistério etc.

ii) Conhecimento e participação no curso: nele, buscou-se saber qual o nível de conhecimento dos profissionais sobre o projeto do curso e qual o nível de participação nos processos de elaboração do projeto.

iii) Concepção sobre o Ensino Médio Integrado: nesse aspecto, buscou-se identificar a concepção que os profissionais possuem sobre esse projeto.

iv) Concepção de currículo presente no curso: nesse indicador, buscou-se saber se os profissionais conhecem a concepção curricular presente no curso<sup>8</sup>.

v) Integração curricular: no referido índice, buscou-se identificar os elementos que caracterizam a concepção dos profissionais sobre integração curricular.

Responderam o questionário o Diretor de Desenvolvimento de Ensino (DDE), o Coordenador Geral de Ensino (CGE) e mais três professores do curso. Além disso, foram entrevistados os Coordenadores do Curso e um professor do próprio *campus* indicado por ele. A escolha das funções para as entrevistas e os questionários deveu-se ao fato de esses profissionais possuírem relação direta seja com a formulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), seja com a atividade docente, como será descrito a seguir.

O Diretor de Desenvolvimento de Ensino (DDE) tem como atribuições planejar, executar, coordenar, supervisionar as políticas de ensino e implementar a proposta pedagógica do *campus*, em

---

<sup>7</sup> O questionário encontra-se no Apêndice A.

<sup>8</sup> Entende-se por concepção curricular, nesse caso, a seguinte classificação: currículo tradicional, tecnicista, clássico humanista, fenomenológico, multiculturalista, reprodutivista, libertador, pós-estruturalista e de resistência.



consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com os regulamentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC<sup>9</sup>; o DDE responde pelo setor de ensino do *campus*. Por ele, passam todas as solicitações antes de chegar ao Diretor Geral do *Campus*.

O Coordenador Geral de Ensino (CGE) tem como atribuições planejar, orientar, acompanhar e avaliar a proposta pedagógica do *campus*, junto com o corpo docente e os técnicos-administrativos em educação; o CGE é o agente executor que media as situações de ensino. Está mais próximo dos professores e dos estudantes e é subordinado ao DDE. Em geral, a organização escolar fica sob a responsabilidade desse setor. É nele que se organizam horários, calendário, reunião de pais, atendimento aos pais, alunos e professores. Usualmente, a equipe é auxiliada por pedagogos, Assistentes Sociais, Psicólogos e/ou Técnicos em Assuntos Educacionais.

O Coordenador do Curso é servidor responsável pela estrutura do curso. Coordena, também, o Núcleo Docente Básico (NDB), formado por professores do quadro efetivo que respondem mais diretamente pela criação, implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). (IFC, 2009, art. 7º).

Envolvemos, ainda, dois (02) professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico<sup>10</sup>, do núcleo básico; e dois (02) Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do núcleo profissionalizante, que possuem atuação destacada no curso. Os docentes foram indicados pelo Coordenador do Curso. A escolha obedeceu ao seguinte critério: o mais antigo dos *campi* e/ou pertencentes ao núcleo docente básico (NDB) do curso, e/ou com maior carga-horária.

## 2.1 INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: CONSTITUIÇÃO, FINALIDADES E ENVOLVIMENTO COM O PROJETO DE EMI

A atual proposta dos Institutos Federais, no que concerne aos projetos formativos, objetiva, pelo menos oficialmente, articular “*trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana*” (PACHECO, 2011, p. 15), constituindo-se em espaço fundamental para

---

<sup>9</sup> O organograma dos cargos de Direção, Coordenação e Chefias está em processo de construção no Instituto Federal Catarinense. Essas informações aqui dadas são fontes fornecidas pelo Departamento de Gestão de Pessoas – DPG do IF Catarinense.

<sup>10</sup> Para saber mais: Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.

o desenvolvimento local e regional, qualificando e potencializando pessoas para a inserção no mercado de trabalho. Sua principal finalidade é a democratização do acesso ao ensino público gratuito, com o objetivo central de formar um profissional para ser cidadão para o mundo do trabalho.

Com perspectiva mais progressista, os Institutos Federais têm suas finalidades redimensionadas e assumem que

recuperar, mesmo que de forma panorâmica, a história da rede federal de Educação Profissional e tecnológica é fundamental quando se busca a afinidade entre política de Educação Profissional e política pública. E é no enlace dessa trajetória centenária com o futuro que já se faz presente que os Institutos Federais assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. (BRASIL, 2010, p. 07).

Enquanto política pública, os Institutos Federais têm como desafio para esse novo projeto colocar em destaque a Educação Profissional e Tecnológica na sociedade sem perder de vista a articulação com a educação geral, especialmente no Nível Médio. Por isso, o crescimento e a expansão dessas instituições no país, aparecem com forte possibilidade de aceitação. Nessa perspectiva, oficialmente, assume-se um projeto de uma política pública que contribua com a inclusão social emancipatória para as regiões onde estão localizadas.

Os Institutos Federais, no contexto de novas políticas públicas, ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades de toda ordem. Nesse sentido, devem ser considerados bem públicos e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação, respondendo à necessidade da institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública. (IFC/PPI, 2009, p. 09).

Os Institutos Federais, pelo menos nos textos que os concebem e orientam suas ações, comprometem-se em trabalhar na superação da

representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público, passando a atuar como uma rede social de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2010, p. 21), ou seja, na concepção de seus textos políticos, essas instituições visam a fortalecer a Educação Profissional como política pública educacional, com projetos sociais no sentido da oportunidade de oferta, à população, de ensinamentos de qualidade e gratuitos. A questão é saber se a proposta tem aderência na prática dos cursos, especialmente no Nível Médio – objeto da pesquisa.

Com esse apelo social, os IFECTs comprometem-se com o desenvolvimento local e regional, o que demanda maior participação e conhecimento da vida e do perfil socioeconômico-político-cultural da região de abrangência (BRASIL, 2010, p. 23).

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

Particularmente, no Estado de Santa Catarina, são dois os Institutos Federais: o de Santa Catarina (IFSC), com sede em Florianópolis, composto pelo antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Santa Catarina, e o Instituto Federal Catarinense (IF Catarinense ou IFC), com sede em Blumenau, resultante da integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, além dos colégios vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Araquari e Camboriú.

Figura 3 – Mapa do IFC: distribuição das unidades no Estado de Santa Catarina



Fonte: <<http://www.ifc.edu.br/site/>>.

O Instituto Federal Catarinense tem como princípios e valores: i) compromisso com a justiça social, a equidade, a cidadania, a ética, o meio ambiente, a transparência e a gestão democrática; ii) natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União; iii) compromisso com uma administração sistêmica e descentralizada em suas ações, preservando e respeitando a singularidade de cada *campus*; iv) verticalização do ensino e integração com a pesquisa e a extensão, em consonância com a comunidade e as políticas públicas; v) eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; vi) garantia de acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais (IFC/PPI, 2009, p. 32).

O que se expressa fortemente no Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal Catarinense é a articulação que deve existir entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

A atuação dos Institutos Federais deve considerar igualmente o conceito de horizontalidade, caracterizado, fundamentalmente, pela sua interação com a sociedade, que se traduz na capacidade de atuar como indutora e apoiadora do desenvolvimento local e regional, transformando as expectativas, os anseios, as demandas e as necessidades sociais em objetos de ensino, pesquisa e extensão. (IFC.PPI, 2009, p. 10).

No Plano de Desenvolvimento Institucional do IFC, está expresso que “a ação competente envolve atitude relacionada com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária, a iniciativa, a criatividade, entre outros” (IFC/PDI, 2009, p. 28), ou seja, o desenvolvimento da competência profissional não se limita somente ao conceito de “saber-fazer”, por isso, no processo de formação, deverá incluir “fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional e a uma atuação responsável e ética de cada cidadão” (IFC/PDI, 2009, p. 28).

O IFC tem sede e Reitoria na cidade de Blumenau, compondo-se de onze *campi* distribuídos pelo Estado de Santa Catarina, a saber: Araquari, Blumenau, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira; dois *campi* avançados em Brusque e São Bento do Sul; duas unidades urbanas nas cidades de Rio do Sul e Sombrio e um Polo na cidade de Abelardo Luz. Uma breve caracterização dos seus espaços no território do Estado está disponibilizada no Anexo C deste trabalho.

Dentre os cursos oferecidos pelo IFC, o técnico de Nível Médio em Agropecuária é o mais tradicional e ofertado em maior número de *campus* com maior número de matrículas. O referido curso vem integrando o portfólio dos cursos técnicos, principalmente nos *campi* mais antigos (Escolas Agrotécnicas e Colégios Agrícolas) que funcionavam pelo sistema escola-fazenda. Mais recentemente, em 2010, este curso passou a ser ofertado na modalidade integrada, razão pela qual o tomamos como *lócus* para a investigação.

Desde as décadas de 1960 e 1970, adota-se, no Brasil, o modelo denominado “escola-fazenda”, opção que ainda hoje orienta a prática pedagógica em muitas das antigas Escolas Agrotécnicas, que mantêm internatos (BRASIL, 2009, p. 11). A adoção do sistema escola-fazenda deu-se entre as Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 e a de nº 5.692/1971, em uma época bem conturbado no Brasil que envolveu parte dos períodos da República Populista (1945-1964) e da Ditadura Militar (1964-1985).

Nilce Vieira Campos Ferreira (2011), que escreveu sobre o sistema escola-fazenda, particularmente sobre a Escola Agrotécnica Federal de Uberada/MG, dentro do período histórico de 1982 a 1986, traz alguns dados interessantes sobre esse modelo.

Com a transferência da SEAV [Superintendência de Ensino Agrícola] do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, esta

Superintendência recebeu a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola (DEA). Esta Diretoria implantou a metodologia do Sistema Escola-Fazenda que se baseou no princípio de “aprender a fazer e fazer para aprender”. (FERREIRA, 2011, p. 01).

A autora também faz menção às Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal, instituída no ano de 1985 pela Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI). Essa coordenadoria foi criada através do Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973, e tinha “por finalidade de proporcionar, nos termos deste Decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola” (BRASIL, 1973, Art. 1º).

Atualmente, a formação de técnicos agrícolas é realizada em Escolas Agrotécnicas, autorizadas ou reconhecidas, em conformidade com as determinações legais. Para exercer a profissão, é obrigatório o registro no Conselho de Fiscalização Profissional. Desde 1966, os Técnicos Agrícolas, em suas diversas modalidades, têm seus registros profissionais emitidos pelo Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA), de sua região.

A denominação do curso mudou de Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária para Técnico em Agropecuária, pelo Parecer CFE nº 45/1972 e pelas atuais determinações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), instituído pela Resolução CNE/CEB nº 03/2008<sup>11</sup>.

Conforme o CNCT<sup>12</sup>, o curso pertence ao eixo tecnológico denominado “Recursos Naturais”. E, ainda, por definição do CNCT, devem estar previstos na organização curricular dos cursos desse eixo os estudos sobre: ética, desenvolvimento sustentável, cooperativismo, consciência ambiental, empreendedorismo, normas técnicas e de segurança, além da capacidade de compor equipes, atuando com iniciativa, criatividade e sociabilidade.

O referido eixo, compreende:

---

<sup>11</sup> Essa Resolução revogou o artigo 5º e os quadros anexos (áreas profissionais e cargas mínimas) da Resolução CNE/CEB nº 04/1999.

<sup>12</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, atualizado através da Resolução nº 4, de 6/06/2012, encontra-se disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/index.php>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

tecnologias relacionadas à produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira. Abrange ações de prospecção, avaliação técnica e econômica, planejamento, extração, cultivo e produção referente aos recursos naturais. Inclui, ainda, tecnologia de máquinas e implementos, estruturada e aplicada de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos envolvidos, visando à qualidade e sustentabilidade econômica, ambiental e social. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 11 / 2008, p. 6-7).

O curso técnico em Agropecuária, de acordo com a legislação atual, deverá ter o mínimo de 1.200 horas, para que na integralização do curso, o Técnico em Agropecuária possa planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários; administrar propriedades rurais; elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais; e atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa (CNCT, 2008).

Destaca-se que a esse mínimo de carga horária do curso não é contabilizado o estágio profissional. Segundo o próprio Parecer nº 11/2008, o estágio profissional supervisionado deve ser orientado pelo Parecer CNE/CEB nº 35/2003 e pela Resolução CNE/CEB nº 1/2004, bem como pela legislação e pelas normas complementares específicas que regulam a matéria<sup>13</sup> (Parecer nº 11/2008, p. 09). Nesse sentido, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), deverá ser expressa a carga horária mínima para a certificação no curso.

No que se refere à configuração curricular do referido curso, o debate ganhou forças quando, no Seminário Nacional do Ensino Agrícola, elaborou-se o documento final intitulado: “Contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola da Rede Federal”. A iniciativa foi motivada pela “necessidade de se repensar o modelo predominante nas instituições que atuam no ensino agrícola, levando em consideração as transformações da sociedade e dos processos produtivos” (BRASIL, 2009, p. 4).

---

<sup>13</sup> Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes.

O referido documento descreve três momentos distintos do Seminário Nacional, que contempla, respectivamente, a Plenária de abertura, os Grupos de Trabalhos temáticos (Eixo Temático I – Democratização do ensino; Eixo Temático II – Currículo; e Eixo Temático III – Desenvolvimento Local e Financiamento), e a Plenária Final.

Pelo fato de o currículo estar diretamente relacionado ao objeto da pesquisa em pauta, destacamos apenas aspectos relacionados ao Eixo temático II, o qual contempla a seguinte definição de currículo:

O currículo de um curso tem como objetivo principal se constituir em instrumento que oportunize aos alunos adquirirem as competências previstas no perfil profissional e também desenvolverem valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos. Objetiva ainda qualificar os discentes para uma atuação profissional nas diversas formas e espaços da produção agropecuária, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social, científico, econômico e a preservação ambiental. (BRASIL, 2009, p. 27).

O documento destaca, ainda, que um currículo idealizado seria aquele caracterizado por estimular as capacidades nos ambientes de ensino pela busca de soluções, desenvolvendo a autonomia do aluno e sua própria capacidade em atingir os objetivos da aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 27-28).

Dentre as propostas que o Seminário Nacional (2009, p. 29-34) apresentou, destacam-se: perfil generalista dividido em duas partes – uma base comum mínima e uma parte específica –; construir modelos pedagógicos apropriados à realidade local, valorizando as demandas e a diversidade cultural e ideológica; adotar estratégias de ensino que utilizem a metodologia de projetos e a pesquisa aplicada; reestruturar o currículo de forma não compartimentalizada, adotando um planejamento participativo como forma de operacionalização e a valorização da interdisciplinaridade como dimensão pedagógica unificadora; incentivar o estudante a “aprender a aprender”, possibilitando e ampliando a capacidade de trabalhar em grupos; adotar as modalidades (integrado, subsequente, concomitante e/ou PROEJA) que melhor se adaptem ao projeto pedagógico da instituição para atender aos objetivos e às expectativas da comunidade e da região; sensibilizar e capacitar os



professores e técnicos administrativos para trabalhar com os movimentos sociais e a agricultura familiar; estabelecer a articulação do MEC-SETEC CONFEA-CREA acerca do reconhecimento e da validade dos currículos; utilizar preferencialmente a proposta de metodologia de ensino baseada na politécnica; proporcionar a formação integral do estudante; implantar e/ou reorganizar a infraestrutura e o funcionamento da escola-fazenda, contemplando o ensino e a produção a partir das estratégias que busquem um planejamento participativo e mecanismos de gerenciamento dos setores didáticos com o auxílio dos técnicos agrícolas da instituição; buscar adequação da Lei de Estágio à realidade das escolas agrícolas, haja vista a diferenciação do estágio na agricultura e pecuária dos estágios na área industrial/comercial. Cabe ainda afirmar que não há dúvidas de que as propostas do referido seminário influenciaram na adesão da instituição ao projeto de EMI.

A Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC, hoje *Campus Rio do Sul* do IFC, sediou, em agosto de 2008, um dos Seminários. A principal reflexão do encontro foi “acerca dos desafios de valorizar a interdisciplinaridade como estratégia de construção do conhecimento”. (BRASIL, 2009, p. 73)

Das reflexões, discussões e proposições apresentadas no Seminário do Ensino Agrícola da Região Sul, é possível depreender que o ensino agrícola necessita promover a formação humana na sua totalidade, indissociável da ciência e da cultura, humanismo e tecnologia. (BRASIL, 2009, p. 77).

As antigas Escolas Agrotécnicas e os Colégios Agrícolas, por meio do Decreto nº 5154/2004, já ofertavam, de algum modo, a modalidade integrada. Mas foi com a Lei de criação dos IFECTs e, principalmente, com a Lei nº 11.741, ambas promulgadas no ano de 2008, que a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional trouxe com mais força a integração curricular. Entre 2009 e 2011, a instituição buscou entender sua nova identidade, já que foram agrupadas escolas com culturas diferenciadas, alterando-se aspectos de sua tradição e reconhecimento historicamente construído em suas comunidades pela oferta do Ensino Técnico Agrícola.

Com as mudanças das políticas educacionais, que sinalizam para a integração curricular, o IFC iniciou uma ação mais efetiva quando nomeou, em 2012, um Grupo de Trabalho denominado “Ensino Médio

Integrado”<sup>14</sup> (GTEMI), com representatividade de um profissional por *campus*, constituído por professores, técnicos em assuntos educacionais e pedagogos. Esses profissionais tiveram a responsabilidade de serem multiplicadores desse processo desde a discussão da concepção até sua implementação em termos de desenho curricular. O objetivo desse grupo foi, portanto, o de discutir e fomentar ações de consolidação do Ensino Médio Integrado à Educação profissional em todos os *campi* do IFC.

---

<sup>14</sup> Grupo nomeado por meio da Portaria nº 999, de 05 de junho de 2012.

## CAPÍTULO I

### 3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÃO, CONSTITUIÇÃO POLÍTICA E DIRETRIZES

A expressão *Ensino Médio Integrado* busca recuperar as concepções de educação politécnica, educação omnilateral<sup>15</sup> e escola unitária<sup>16</sup>, visando à superação da quebra entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 308).

Disposto tornar a Educação Profissional e Tecnológica como política pública, em 2004, o MEC/SETEC lança o documento “Proposta em discussão – Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, que apresenta os seguintes princípios gerais: reduzir as desigualdades sociais; assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental; incorporar a Educação Básica (Fundamental e Média) como um direito garantido; e comprometer-se com uma escola pública de qualidade.

Segundo Carvalho (2012, p. 28), entende-se por políticas públicas “o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução”. A política educacional divide com saúde, cultura, previdência etc. a abrangência das políticas sociais.

Em se tratando do documento de 2004, Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 32), analistas das políticas públicas dos governos, propugnam que embora esse documento expresse o comprometimento com a redução das desigualdades sociais e de outros princípios para as políticas educacionais (com a promulgação do Decreto nº 5.154), não o tratou como política pública, pois o governo manteve-se alinhado aos

---

<sup>15</sup> Para Gaudêncio Frigotto (2012, p. 267), educação omnilateral significa, “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”.

<sup>16</sup> Segundo Marise Ramos (2012, p. 343), “a proposta da escola unitária elaborada por Antonio Gramsci na Itália dos anos de 1930, ao se opor à reforma da educação realizada por Gentile, tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes”.

segmentos econômicos produtivos, negando uma educação tecnológica emancipadora.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 09), “[...] As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. [...]”. No centro das disputas políticas-ideológicas no campo da educação, é que se encontra a proposta do EMI.

A proposta de Ensino Médio Integrado (EMI), por se tratar de um projeto de sociedade, torna-se política pública educacional, principalmente quando, em 2007, é publicado seu Documento Base. No referido Documento (2007, p. 29):

ao se pensar no Ensino Médio Integrado como política pública educacional, é necessário pensá-lo também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, [...].

Para que essa política pública se materialize, o projeto requer articulação entre diferentes esferas do governo que também promovem políticas sociais. De acordo com o documento, é imprescindível a participação de todos os órgãos e conselhos de educação para “consolidar a política educacional em discussão” (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 30). Frigotto *et al.* (2005, p. 39), em relação à proposta de EMI, como política pública, observa que “uma outra indicação relevante foi a necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o viés assistencialista / compensatório e promover a inclusão social”.

A modalidade de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico revela uma histórica disputa de concepção de mundo, de interesses econômicos, políticos e ideológicos no contexto da construção de projetos de sociedade. É nessa luta pela hegemonia de concepções de mundo e de educação que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, objeto da presente pesquisa, está situado.

Pois, a proposta está no núcleo de um jogo de forças entre duas formas de compreensão de mundo e de projeto educativo. Por um lado, a Educação Profissional com seus conceitos, suas tradições, seus valores; por outro, o Ensino Médio com seus aportes curriculares, sua histórica dificuldade para legitimação de uma identidade e o próprio desafio da

identificação de um conceito. Cada uma das modalidades, nesse percurso complexo, busca ocupar o seu lugar na educação.

No que tange à integração curricular, aspecto fundamental na materialização do projeto, os pesquisadores que discutem a concepção de EMI entendem a possibilidade de currículo integrado como condição para articular os conhecimentos da formação geral com a Educação Profissional.

Nos tópicos a seguir, destacam-se, inicialmente, os elementos da concepção de EMI, do ponto de vista dos autores que estudam essa problemática, para, então, discutir-se a constituição histórica deste projeto, em especial, as tensões e disputas; e finalmente, identificam-se as políticas curriculares na/da Educação Profissional técnica de Nível Médio, apontando-se os pontos comuns e divergentes entre as diretrizes do Ensino Médio, as diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Documento Base do EMI.

### 3.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI)

O referencial teórico que vêm construindo o conceito e o projeto de EMI, aposta em um conjunto de princípios teóricos e metodológicos, os quais, segundo os autores (particularmente Frigotto, Ciavatta, e Ramos), possuem força e condição de sustentar um projeto formativo de perspectiva integradora. Portanto, para fins de compreensão teórica acerca do referido projeto, tomamos dos textos desses autores os elementos que o constituem.

Na publicação “Ensino médio integrado: concepção e contradições” (2005), seus autores afirmam que a organização de um projeto formativo que integre formação profissional com formação geral demanda dois desafios:

1 Avanços profundos de nossa sociedade em uma luta sistemática e permanente pelo Ensino Médio dentro da concepção da escola unitária e da educação politécnica.

2 Tratar de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas sociais do mercado e do capital (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2005, p. 15).

A questão crucial para a nova política educacional e, em especial, a concepção de Ensino Médio Integrado, é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento

com justiça social e efetiva igualdade, e consequentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas de produção, preparando para o trabalho complexo. (FRIGOTTO, 2005, p. 73-74).

Os conceitos/princípios apresentados pelos autores sustentam que tanto o Ensino Médio quanto o Ensino Técnico, ambos da Educação Básica, não sejam polarizados, ao contrário, que possam, de forma articulada e integrada, permitir aos jovens a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. A seguir, destacam-se alguns desses conceitos/princípios:

#### **i) Superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes**

Os autores destacam, na proposta de EMI, a necessidade de ruptura no dualismo que constitui a Educação Básica, qual seja: formar para o mercado de trabalho ou para o vestibular; constituir um currículo para as humanidades ou para a ciência e tecnologia; propor um ensino propedêutico ou puramente técnico; formar para a formação da cidadania ou para o trabalho produtivo. A proposta do projeto é, pois, romper com essa dualidade histórica e com a desigualdade social criada pelo sistema capitalista.

[...] O Ensino Médio Integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no Nível Médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO, et al, 2005, p. 44).

Segundo os autores, o projeto de EMI deve objetivamente propiciar oportunidades para estudantes que possuem dificuldades de acesso ao Ensino Superior por falta de condições financeiras, e que, na maioria dos casos, necessitam trabalhar para ajudar nas despesas de casa, possibilitando as mesmas condições que o sistema oferece para a

elite. Por meio do EMI, esses estudantes poderão, além de finalizar o Ensino Médio, serem inseridos no mundo do trabalho. O diferencial da proposta está em formar um cidadão emancipado, rompendo-se com a tradição de projetos formativos segmentados e de treinamento. O capitalismo marca pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista quando “trata de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente” (FRIGOTTO, 2005, p. 73).

## **ii) Formação centrada nos eixos Trabalho, Cultura e Ciência**

Os eixos trabalho, cultura e ciência<sup>17</sup>, apresentados pelos autores como dimensões do EMI, devem estar contemplados em todo o desenvolvimento da formação. Para Ciavatta (2005), o mundo do trabalho precisa incluir tanto atividades materiais e produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Para ela, é importante que se dê “ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano” (CIAVATTA, 2005, p. 101).

De modo geral, os autores que discutem a concepção de EMI entendem que trabalho, ciência e cultura são processos inerentes à vida, por isso constituem fundamentos para que os sujeitos possam compreender sua relação com o mundo.

## **iii) O trabalho como princípio educativo**

Segundo Frigotto (2005), o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito, por sua dimensão de criação do ser humano (ontocriativo ou ontológico) e pelas formas históricas que o trabalho assume nas sociedades de classes.

Para o autor (2005), o trabalho, no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de se apropriar, transformar, criar e recriar pelo trabalho – mediado pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia. Sobre esse mesmo tema, ele faz uma crítica ao pensamento que reduz o trabalho a uma ideia de didática ou de pedagogia no conhecido chavão *aprender*

---

<sup>17</sup> O eixo tecnologia não aparece no referencial teórico, mas é contemplado no Documento Base e nas Diretrizes.

*fazendo*<sup>18</sup>. Assim, para Frigotto, o trabalho como princípio educativo não se resume a uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem; constitui, sim, um princípio ético-político. Pelo entendimento dos processos históricos do trabalho, pode-se compreender o significado das relações econômicas, sociais, culturais, das ciências e das artes.

O pesquisador alerta que noções do capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade, utilizadas em contextos históricos diferentes, sustentam as bases ideológicas para dissimular, mascarar a força de trabalho como situação de igualdade e livre escolha, mediante um contrato de trabalho que legaliza essa relação desigual.

Nesse mesmo sentido, Ramos<sup>19</sup> (2005, p. 119) afirma que esse princípio implica “referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão”.

#### **iv) Formação integrada**

A formação integrada, descrita por Ciavatta (2005, p. 85), propugna que o ser humano não seja fragmentado em suas dimensões humanas e de trabalho, mas que possa ser visto em sentido pleno, não dicotomizado, considerando-se que o cidadão exerça seus direitos e se sinta socialmente pertencido. Para ela, a expressão “formação integrada” tem origem na educação socialista que pretende ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, e científico-tecnológica.

No entendimento da autora (CIAVATTA, 2005), para a realização de uma formação integradora e humanizadora na Educação Profissional, obrigatoriamente, deve-se partir de alguns pressupostos, dentre eles: a existência de um projeto de sociedade visando à superação do dualismo de classes; a manutenção, na lei, da articulação entre o Ensino Médio de formação geral e a Educação Profissional; a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica ao projeto; a articulação da instituição com os

---

<sup>18</sup> A expressão “aprender fazendo” é um dos “aprenderes” do Relatório de Jacques Delors (1996).

<sup>19</sup> A autora fundamenta-se na escola ativa e criadora (GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991).



alunos e familiares; o exercício da formação integrada como experiência democrática e participativa; o resgate da escola como lugar de memória; e a garantia de investimentos na educação.

A formação integrada deve propiciar ampla compreensão sobre o mundo do trabalho. O exercício dessa formação é uma experiência de democracia participativa, exigindo robustos investimentos na materialização de um currículo integrado.

#### **v) Educação politécnica**

Como conceito e terminologia cunhada por Karl Marx (1818-1883) e utilizada no Brasil por autores como Dermeval Saviani e outros, a politecnia como formação integral do ser humano surge com a possibilidade de romper com a dicotomia entre a formação geral e a formação técnica, e visa a promoção de uma formação humana em sua totalidade.

Para Saviani (2003, p. 140), a politecnia supõe “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Este conceito se aplica amplamente ao projeto de EMI no Brasil.

#### **vi) Possibilidades e desafios para um currículo integrado**

Segundo Ramos (2005, p. 107), há uma necessidade de redefinir a relação entre conteúdo e método na integração de conhecimentos considerados gerais e específicos. Ela considera importante “compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular. [...]” (RAMOS, 2005, p. 107).

A autora (RAMOS, 2005, p. 113) se alinha às vozes que fazem críticas à pedagogia das competências, pois afirma que estas implicam na resolução de problemas e na ação voltada para os resultados, e que a organização curricular ficaria condicionada à definição das competências, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para seu desenvolvimento.

Ramos (2005) reafirma seu posicionamento entendendo o trabalho em sua dimensão ontológica. Para ela, é necessário que se compreenda a concepção de homem como um ser histórico-social e,

ainda, que se entenda a realidade concreta como totalidade<sup>20</sup>, síntese de múltiplas relações.

O currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética. Na perspectiva dialética, a integração dos conhecimentos se faz com o objetivo de reconstituir totalidades pela relação entre as partes, assim, seleciona os conceitos que expressam as múltiplas relações que buscam a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica (RAMOS, 2005). Ela considera a importância das disciplinas escolares, sua especificidade histórica e conceitual nos diversos campos da ciência, bem como a integração entre elas. A interdisciplinaridade, por sua vez, aparece como necessidade e como problema pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade. “Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas de modo que os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina” (RAMOS, 2005, p. 121).

Referindo-se ao movimento de organização curricular na perspectiva da materialização de um currículo integrado, a autora apresenta algumas sugestões, as quais são posteriormente inseridas nas diretrizes oficiais do projeto. Dentre elas, destacam-se: problematizar os fenômenos como objetos de conhecimento; explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) em múltiplas perspectivas, relacionando-se com outros conceitos do mesmo campo ou de distintos campos do saber; situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica tendo como referência a base científica; reorganizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, e, ainda, ampliar o tempo de formação.

Ramos (2005) percebe que a diferença desse currículo integrado e aquele que se apoia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos em que as disciplinas escolares se desdobram metodológica e pedagogicamente.

Para a autora, a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao

---

<sup>20</sup> Para a autora, totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1978 *apud* RAMOS, 2005, p. 114).

longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122).

### **vii) Formação continuada**

Para que esse projeto educativo, de fato, se efetive, faz-se necessário o comprometimento dos docentes. Frigotto *et al.* (2005, p. 18) adverte sobre essa necessidade quando afirma que “qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola”.

Para ele, se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade.

Nesse sentido, a formação continuada, condição fundamental para o sucesso do projeto, precisa estar integrada ao próprio projeto, sustentando-o tanto do ponto de vista epistemológico como metodológico.

### **viii) Fortalecimento das relações sociais**

Para os autores que trabalham nessa perspectiva, o fortalecimento das relações sociais é condição *sine qua non* para um trabalho de integração curricular na perspectiva da formação integral. Corrêa (2005) chama a atenção para as relações sociais dentro da escola e para os processos de produção da existência humana. Enfatiza que as relações sociais marcadas pelo individualismo são promissoras para o autoritarismo, pois vão de encontro às decisões coletivas, esperadas pelo desenvolvimento de um currículo integrado que deve primar pela democracia.

A autora expressa que as mudanças na esfera do trabalho podem interferir/resultar nos processos de relações humanas e sociais. “Na nossa sociedade, a materialidade dessas relações sociais evidencia a estrutura de classes que a caracteriza” (CORREA, 2005, p. 136). Essas relações incluem a mediação entre homem e natureza, com a natureza material, entre si, e consigo mesmo.

Entendemos que para a efetivação do projeto de EMI, faz-se necessário que esses conceitos/princípios estejam contemplados nos projetos pedagógicos dos cursos e nas diretrizes da instituição. Temos claro que o projeto impõe desafios de ordem social, econômica, política e pedagógica, dado que seu propósito é o de promover a Educação

Básica, gratuita, laica, unitária, politécnica e universal, que pode, para alguns, ser utópica, mas necessária se quisermos combater as desigualdades sociais.

Como veremos nos textos a seguir, vários desses princípios/conceitos integram as diretrizes oficiais dessa política e inclusive são incorporados aos projetos pedagógicos do curso de Agropecuária no IFC.

Considerando tratar-se de um projeto formativo que visa a redimensionar técnica e politicamente uma trajetória marcada pela distinção em termos de finalidades e organização curricular, julgamos necessário apresentar e discutir as disputas, as tensões e os conflitos que permeiam sua constituição, especialmente no que se refere ao movimento historicamente construído no âmbito da Educação Profissional. É o que faremos a seguir.

### 3.2 O PROJETO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO JOGO DE FORÇAS COM A TRADIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Propõe-se, no texto, apontar alguns aspectos de constituição da Educação Profissional no contexto da Educação Básica no Brasil e a relação com o atual projeto de EMI. O propósito é compreendermos esse complexo movimento que vem desde o período imperial até a criação dos atuais IFECT. Dentre os aspectos tratados, dar-se-á ênfase à configuração do chamado “ensino agrícola”, já que, as Escolas Agrícolas constituem, originalmente, o Instituto Federal Catarinense (IFC)<sup>21</sup>, além de, obviamente, serem o curso objeto da presente pesquisa.

Em diferentes governos, no decorrer das várias décadas, muitas modificações foram realizadas na economia do país com reflexos diretos na Educação Profissional, principalmente, nas unidades que funcionavam no sistema escola-fazenda. Pode-se dizer que, na história dessa modalidade, a Educação Profissional no Brasil sempre foi pensada para as classes econômicas “populares” e conduzida sob as diretrizes da hegemonia liberal, dado que, de acordo com sua demanda, os setores da economia exercem influência sobre as instituições profissionalizantes na

---

<sup>21</sup> No Estado de Santa Catarina, existem dois Institutos: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

oferta de determinados cursos, visando a capacitar a força de trabalho necessária ao atendimento do mercado.

Entre as décadas de 1960 e 1970, foi instituído no Ensino Técnico agropecuário o modelo de escola-fazenda, cujo lema era “aprender a fazer fazendo”<sup>22</sup>. O objetivo constituía em preparar os futuros trabalhadores para o setor primário da economia. Nesse período, ganhou ênfase o enfoque tecnicista na Educação Profissional, atendendo-se, inclusive, às determinações das agências econômicas estrangeiras.

No sistema escola-fazenda, permitia-se que o estudante vivesse a experiência na escola em regime integral. Segundo Nilce Ferreira (2011, p. 03), “a experiência do trabalho era um elemento essencial para a formação do aluno que integrava todo o processo dos projetos desenvolvidos nas Escolas Agrotécnicas Federais”, ou seja, o aprendizado era concebido em seu fazer, na própria experiência do aprender fazendo.

No documento “Contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC-SETEC”, de 2007, encontra-se a descrição do surgimento desse sistema no Brasil:

O sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, como consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso - Contap II (Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, MA/Usaid visando ao suporte do ensino agrícola de grau médio). Sua implantação se deu, a título de experiência, em alguns ginásios e colégios agrícolas, com o objetivo de minimizar os problemas existentes na estrutura técnico-pedagógica e administrativa do ensino agrícola brasileiro. (BRASIL, Anexo VII, 2009, p. 14).

Ressalte-se nesse movimento a forte influência que o país sofria dos países desenvolvidos e a incidência direta dessa lógica sobre os currículos dos cursos. Segundo Soares (2004, p. 02), “a lógica do mercado passa a fundamentar o direcionamento escolar, o que exige

---

<sup>22</sup> Segundo Saviani (2010, p. 340), “na década de 1960, assistimos no Brasil ao auge e ao declínio da pedagogia nova”. Assim, tem-se outra pedagogia no auge: a tecnicista, “evidenciada na ênfase nos métodos e técnicas de ensino” (SAVIANI, 2010, p. 346).

uma articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, onde o primeiro deve responder às demandas do segundo”. Essa lógica introduziu sua concepção nos currículos escolares e inclusive na sua forma de organização, os quais passaram a ser orientados pela racionalidade Tayleriana<sup>23</sup> com seus princípios básicos. Ralph Tyler (1902-1994) propunha um modelo para o planejamento curricular, “explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

Para Soares (2004), estudiosa dos modelos formativos prescritivos que resultam em currículos como instrumento de políticas públicas de regulação na formação de técnicos em agropecuária, “essa visão padronizada de currículo está muito ligada à ideia de organização e gestão do trabalho, bem própria do modelo taylorista, com seus princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins”. (2004, p. 1).

Saviani (2010, p. 373) acentua que essa corrente de pensamento [tecnicista] começa a incorporar-se na organização do sistema de ensino brasileiro, empreendida pelas iniciativas de reforma que começaram com o Ensino Superior a partir de estudos desenvolvidos no âmbito do Conselho Federal de Educação (CFE) e logo se estendem para todos os níveis e modalidades, especialmente na Educação Profissional.

O Estado Novo (1937-1945) foi um período que propiciou a criação de uma gama de aparatos regulativos no campo da educação, sobretudo com a criação de várias Leis Orgânicas, entre 1942 a 1946. Dentre elas, destaca-se a regulamentação do ensino agrícola de Nível Médio, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que determinava que o acesso ao Nível Superior deveria acontecer por meio do curso agrícola<sup>24</sup>,

---

<sup>23</sup> Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 25), “O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo”.

<sup>24</sup> Conforme a Lei Orgânica do Ensino Agrícola: “É assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente”. (BRASIL, 1946, art. 14, inciso III).

ou seja, para o prosseguimento dos estudos, era necessário cumprir essa etapa de formação técnica.

Kuenzer (2007) marca bem as finalidades do Ensino Médio nessa época, e sua vinculação com mercado, quando afirma que

Esta marcada separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, complementa-se com a criação dos sistemas SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada, como forma de atender às demandas de mão de obra qualificada [...]. (KUENZER, 2007, p. 14).

Assumindo a posição de crítico às Leis Orgânicas, o intelectual brasileiro Anísio Teixeira (1900 – 1971)<sup>25</sup>, preocupado com a equivalência entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante (já que nenhuma lei anterior mencionava essas formas de ensino), a considerou como “meia vitória” (SAVIANI, 2010, p. 307), principalmente por entender que pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 houve certa aproximação entre as duas modalidades. Para ele, a LDBEN de 1961 representou um “tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do Ensino Médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo” (idem, p. 307)<sup>26</sup>.

Durante a vigência do Período Militar (1964-1985), novas mudanças capitais foram impostas à educação brasileira. Nessa época,

---

<sup>25</sup> Anísio Teixeira foi uma figura expoente no cenário nacional, relatou o Plano Nacional de Educação no ano seguinte (1962). Foi, também, um dos principais representantes dos Pioneiros da Escola Nova, corrente de pensamento que enfatizava o aluno no processo pedagógico.

<sup>26</sup> Para entender melhor a questão de equivalência, buscamos a explicação, em nota, de Antonio Fernando Vieira Ney (2006, p. 262). Conforme o autor, os cursos do segundo ciclo (Ensino Médio) eram divididos em: Curso Colegial Secundário, Curso Normal, Curso Técnico Industrial, Curso Técnico Comercial e Curso Técnico Agrícola. Só o primeiro, porém, dava direito ao aluno de prosseguir seus estudos em qualquer curso de nível superior; aos demais só eram permitidos os cursos vinculados a sua área de conhecimento. Exemplo, o término do Curso Técnico Agrícola só credenciava a cursos superiores na área da Agricultura.

foi sancionada uma grande reforma na educação, representada pela aprovação da Lei nº 5.692 no ano de 1971. A lei estabeleceu a formação de técnicos de Nível Médio como medida de urgência para o atendimento ao desenvolvimento econômico. Em consequência disso, os currículos do Ensino Médio privilegiaram as disciplinas voltadas para o ensino profissionalizante. Somente em 1982 teríamos novamente a possibilidade de aproximação entre a formação geral e a profissional. Sobre esse aspecto, Soares entende que,

O fracasso da Reforma de 1971, em especial por não ter atingido as forças sociais responsáveis por impulsionar o processo de desenvolvimento econômico, provocou a promulgação da Lei nº 7.044/82 que retirou a obrigatoriedade da profissionalização. No específico do aparato escolar constituído pelas Escolas Agrotécnicas Federais essas duas reformulações legais não tiveram grande repercussão, uma vez que o modelo Escola-Fazenda, em vigor desde 1967, teve o seu caráter tecnicista reforçado a partir da década de 1970, o que pode ser visualizado em diferentes documentos oficiais. (SOARES, 2004, p. 02).

Para Kuenzer (2007), as boas escolas técnicas continuaram mantendo caráter propedêutico tal qual as engenharias ou outros cursos correlatos. Essas escolas continuaram a constituir ofertas públicas de qualidade, que poderiam viabilizar o acesso de uns poucos filhos da classe trabalhadora à Universidade. Porém, é claro, somente para aqueles submetidos ao processo de seletividade condizente com o próprio sistema. Da mesma opinião compartilha Ramos (2006, p. 285) quando afirma que as escolas técnicas federais desempenharam sua função com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil.

Como já referenciado, um ponto importante nas normatizações referentes à Educação Profissional no contexto histórico trata-se da dualidade presente no que concerne às finalidades dessa etapa de ensino. À elite, sempre foi reservada uma educação com perfil mais intelectual, enquanto à classe trabalhadora, restou uma educação submissa aos interesses da hegemonia dos grupos econômicos. Pode-se dizer que o ensino profissionalizante foi (e é) pensado para a classe trabalhadora



continuar atendendo aos interesses do grande capital. Mesmo com a abertura trazida pela Lei nº 7.044 de 1982,

a velha dualidade, que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais. No entanto, deixou como legado sua contribuição para tornar ainda mais ambíguo e precário o ensino médio e para a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, desestruturação da qual só escaparam as escolas técnicas federais, provavelmente em razão da relativa autonomia com que contavam, desde 1959. (MANFREDI, 2002, p. 107).

Os anos 1980, sobretudo a primeira metade da década, caracterizaram-se por movimentos lentos de conquistas democráticas, contudo, manteve-se uma clara resistência das forças de direita que estavam instaladas no poder e beneficiadas pela proteção da força bruta da ditadura no tecido social amplo (FRIGOTTO, 2006, p. 36). A outra metade da década é marcada pela crise financeira, pelo aumento do desemprego e da violência. No campo educacional, especificamente a educação tecnológica e profissional de Nível Médio, torna-se palco do embate das forças sociais em disputa, pois se ampliava a demanda por democratização e de novos enfoques educativos que rompessem com o tecnicismo e com o economicismo na Rede de Escolas Técnicas Federais (idem, p. 38-41).

Na transição entre as décadas de 1980 e 1990, acontece o primeiro pleito democrático para a Presidência no Brasil pós-ditadura. Mesmo com o movimento de redemocratização em processo lento, a vitória de Fernando Collor de Mello confirmou a hegemonia conservadora.

Se o início da década de 1980 foi marcado pelo tema da democracia, o da década de 1990 é demarcado pela ideia de globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva e reengenharia, e “revolução tecnológica”. Um decálogo de noções de ampla vulgata ideológica em busca do “consenso” neoliberal. (FRIGOTTO, 2006, p.43).

Na concepção de Frigotto (2006), a década de 1990 foi marcada pela regressão no plano dos direitos sociais e orientada pelas leis de mercado. Evidenciam-se os embates das relações de poder entre conservadores e progressistas: os primeiros primam pela prevalência dos interesses econômicos, e os segundos, lutam em prol de um projeto educacional centrado na educação polivalente, incluindo discursos emancipatórios.

Em meados de 1990, especificamente em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica<sup>27</sup>, que propõe a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETF) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essas escolas são autorizadas a ofertar cursos superiores de tecnologia. No mesmo ano, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)<sup>28</sup> apresenta a proposta de um modelo pedagógico com duração de tempo e estrutura curricular para os cursos dessa modalidade.

Com a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996, a Educação Profissional desvincula-se da Educação Básica. Cria-se, portanto, um capítulo específico para a normatização da Educação Profissional. A Lei incorporou a Educação Profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente às etapas de escolaridade e voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões e para a vida produtiva (RAMOS, 2006, p. 292).

Para Kuenzer (2007) a dualidade estrutural entre Ensino Médio e formação técnico-profissional, permaneceu com interpretações equivocadas em relação à proposta que pretendia assegurar a necessária universalização e o padrão de qualidade da educação. Para ela, a integração seria possível “a partir do reconhecimento do direito de todos à Educação Básica comum, a ser complementada com a Educação Profissional, ofertada por meio de cursos integrados ao Sistema de Educação ou adquirida no trabalho” (KUENZER, 2007, p. 31).

Após a publicação da LDBEN/1996, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas à Educação Superior e à Educação Profissional de nível técnico, “como parte da política

---

<sup>27</sup> Lei nº 8.948, de 08 de Dezembro de 1994.

<sup>28</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de novo modelo pedagógico e de formação de docentes para o ensino técnico de nível médio**. Brasília, SEMTEC, 1994.

educacional que vem sendo implementada sob inspiração doutrinária do Banco Mundial” (SOARES, 2004, p. 07).

Afirmando a dualidade estrutural histórica, que sempre separou a Educação Profissional de nível técnico do Ensino Médio, no ano seguinte à LDBEN, em 1997, o Decreto nº 2.208 legitima formalmente a desarticulação das referidas modalidades, quando determina que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e **independente** do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, Art. 5º, grifo nosso).

Nessa direção, a política educacional no Brasil dos anos 1990 e 2000 continua recebendo apoio de agentes externos. Novos programas vinculados à institucionalização do ensino profissionalizante para o acesso ao emprego foram criados. Exemplo disso foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)<sup>29</sup>, um projeto implantado via convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com investimentos destinados principalmente à construção, reforma e ampliação das escolas e orientação em aspectos técnico-pedagógicos, tais como flexibilização curricular, gestão escolar, captação de recursos e parceiras. Obviamente, o propósito foi garantir a expansão da rede de Educação Profissional<sup>30</sup>.

Decorrente das fortes críticas ao Decreto nº 2208/1997 e atendendo às pressões dos grupos progressistas que lutavam por maior integração entre as modalidades, o governo Lula aprova o Decreto nº 5.154/2004, revogando o anterior. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional surge, portanto, com essa normativa. O referido decreto, no aspecto da integração entre as modalidades, estabeleceu que:

A articulação entre a Educação Profissional técnica de Nível Médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma: integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de Nível Médio, na mesma instituição de ensino, contando com

---

<sup>29</sup> Portaria MEC nº 1.005/97, que implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.

<sup>30</sup> Mais informações sobre o projeto em:

<<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-concluidos-proep>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

matrícula única para cada aluno. (BRASIL, 2004, Art. 4º, § 1º, inciso I).

Atualmente, a Educação Profissional segue sob a vigência dessa legislação, e pela Lei nº 11.741/2008, propondo em suas diretrizes curriculares alterações pouco expressivas no que diz respeito aos projetos de formação e de integração. Com a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892/ 2008, a Educação Profissional volta ao centro do debate, sobretudo pela reestruturação das unidades que ofertam Educação Profissional e pelas discussões curriculares motivadas pelo próprio MEC.

### 3.3 DIRETRIZES E PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM O PROJETO DE EMI E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

O Ensino Médio, no Brasil, é regido pelos seguintes instrumentos normativos: a Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica; e a Resolução CNE/CEB nº 02 de 2012, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 05/2011.

Por sua vez, a modalidade da Educação Profissional, especificamente, a Técnica de Nível Médio, é orientada pela LDBEN de 1996, com as alterações da Lei nº 11.741 de 2008, e pela Resolução CEB nº 04/2010. Suas diretrizes estão explicitadas na Resolução CNE/CEB nº 06/2012<sup>31</sup>, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2012, que dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT).

No que se refere à integração das referidas modalidades, o Decreto nº 5.154/2004 estabelece que Educação Profissional Técnica de

---

<sup>31</sup> Resolução em vigor a partir de 2013. Revoga as Resoluções CNE/CEB nº 04/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; e, nº 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

Nível Médio, articulada com o Ensino Médio, pode ser desenvolvida sob três formas: integrada, concomitante ou subsequente.

A integrada, segundo a legislação, é ofertada a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de Nível Médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica.

Concomitantemente, compreende a opção ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando-se oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino (BRASIL, 2012, Art. 7º, inciso I, letra “b” da Resolução nº 06/2012).

Além das formas articuladas descritas acima, há também a forma subsequente, desenvolvida exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Trata-se, portanto, de três opções de formação, das quais duas caminham na direção da articulação e uma em sentido bem distinto.

A partir dessa proposta de formação articulada<sup>32</sup>, iniciada no âmbito da Educação Profissional, várias diretrizes oficiais e trabalhos acadêmicos foram sendo produzidos, movimentos estes que, por via da academia e/ou do Estado, ocuparam-se da formulação da concepção desse projeto formativo. A título de exemplo, pode-se destacar nesse movimento os trabalhos: “Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho” (MEC/SEMTEC, 2004); “Ensino médio integrado à Educação Profissional”, da Revista Salto para o Futuro (MEC/SEED, maio/junho, 2006); “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê? (MEC/SEB/2006)”; “Documento Base da Educação Profissional, Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio” (MEC/SETEC, 2007); “Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração”

---

<sup>32</sup> Frigotto explica sobre a utilização do termo “articulação” em vez de “integração” no Decreto de 2004 em sua participação em Conferência Estadual. Segundo ele, “o acompanhamento das Conferências estaduais, preparatórias à nacional, os temas debatidos e a composição dos delegados nos permitem concluir que, por trás de cada conceito de conteúdo ou de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico. Daí as intensas disputas nas Conferências estaduais e depois na Conferência nacional com o Sistema S sobre os **termos integrar ou articular**, a questão da gestão pública e do financiamento” (FRIGOTTO, 2007, p. 1130-1131, grifo nosso).

(UNESCO, 2009); “Revista POLI” (FIOCRUZ, jan/fev, 2011), “Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (UNESCO, 2011); e “Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais” (MEC/SETEC, 2012).

Além dos documentos mencionados anteriormente, também destacam-se as seguintes obras: “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições” (2005); “Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal” (2007); “Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho” (2009); e “Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades” (2010).

Não obstante o Decreto nº 5.154/2004 ter sinalizado oficialmente para a aproximação do Ensino Médio com a Educação Profissional pela forma integrada, pesquisadores da temática, observam que a problemática da integração é mais profunda. Ramos (2011), por exemplo, ao defender a proposta de Ensino Médio Integrado, resgata fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* de escola unitária baseada no programa de educação de Gramsci (1891 – 1937).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que a proposta de alteração de um projeto de formação, como a do Ensino Médio Integrado, está para além da simples inclusão da integração nos textos da política curricular. Para eles, embora a proposta do Decreto nº 5.154/2004 tenha como fundamento uma nova concepção de educação, compreendendo a formação do estudante em Nível Médio, como alternativa para além da empregabilidade, sabe-se que esse é um desafio que envolve concepção teórica, vontade política, estrutura material, profissionais formados, espaços de formação continuada etc.

No âmbito das diretrizes do projeto de EMI, em 2007, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), publica o “Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio”. Nele, salienta-se que o desafio do currículo integrado é uma construção contínua na formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Expressa [o documento] que “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 42).

Ao tratar sobre eixos da formação integrada, Frigotto (2005) explica que “o Ensino Médio, concebido como Educação Básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (2005, p. 76). Nesse sentido, enfatiza que a proposta para um currículo integrado sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura deve estar voltada para uma educação politécnica e *omnilateral* para a superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira (RAMOS, 2011, p. 776).

Para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional, a Lei nº 11.741/2008 insere na LDBEN de 1996, seção e capítulo dedicados à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reforçando novamente, a articulação integrada com o Ensino Médio, efetivada apenas por meio de uma única matrícula.

No ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou minuta de Parecer para as novas diretrizes curriculares nacionais, tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional técnica de Nível Médio. Essa proposta de Parecer ficou para debate em Audiência Pública. Um dos trechos do documento indica que:

A Educação Profissional é complementar, mesmo que oferecida de forma integrada com o Ensino Médio. [...] A “habilitação profissional”, [...] não pode servir de pretexto para desmascarar o cumprimento de sua finalidade precípua, que é a de propiciar a “formação geral do educando”, indispensável para a vida cidadã. (PARECER s/nº – VERSÃO PRELIMINAR, 2010, p. 11).

Na versão preliminar da minuta, torna-se visível a preocupação do Conselho Nacional de Educação, frente às novas formas de organização dos ensinos na Educação Básica, especialmente com a delimitação de fronteiras entre o que é formação profissional e formação geral. O desafio posto para as novas diretrizes curriculares refere-se, portanto, à explicação dessa articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. No documento preliminar, todavia, fica evidente a centralidade dada ao Ensino Médio, enquanto a Educação Profissional aparece como complemento. A versão gerou tantas divergências, que o CNE, em 2011, apresentou outra proposta de Parecer para Audiência Pública – versão de Parecer é denominada “Águas de Março”.

Enquanto as discussões em torno das diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional continuaram em pauta, aprova-se, pela

Resolução CNE/CEB nº 02/2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o que significa dizer que a integração encontra dificuldades para efetivação desde a construção de consensos no âmbito da legislação.

Além dos aspectos da legislação destacada, as diretrizes do EMI estão contempladas na Resolução nº 04/2010<sup>33</sup>. É nessa Resolução, inclusive, que a interdisciplinaridade aparece como “abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (Parecer 07/2010, p. 23-24).

Seguindo a mesma lógica das demais diretrizes, as DCNEM (2012) não definem como se darão as atividades integradoras, contudo, apontam que elas devem ser planejadas “a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões” (PARECER Nº 05/2011, p. 45).

No que concerne às DCNEPTNM (2012), orienta-se que o currículo deve considerar os princípios da contextualização, da flexibilidade e da interdisciplinaridade e que deve utilizar-se de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados da integração, especialmente na relação entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso [definido pelo CNCT] e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (PARECER Nº 11/2012, p. 59)

De toda forma, o EMI está sendo orientado por diretrizes que prescrevem o projeto sustentado, em geral, pelos seguintes princípios: formação humana integral como proposta educativa; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo/pedagógico; organização curricular que integre conhecimentos; interdisciplinaridade como método pedagógico; formação continuada de professores e projeto pedagógico participativo.

---

<sup>33</sup> O Parecer nº 07/2010, que fundamenta a referida Resolução, utilizou como aporte teórico para as definições de multidisciplinaridade, de transdisciplinaridade e de interdisciplinaridade, os seguintes referenciais: “Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade” (2000), de Basarab Nicolescu, e “Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências” (2001), de Nilbo Ribeiro Nogueira.



## CAPÍTULO II

### 4 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DISCURSOS RECONTEXTUALIZADOS

A falta de clareza relativa à legislação do Ensino Médio tem provocado divergências de entendimento no que diz respeito ao seu currículo integrado à Educação Profissional. Mesmo com o Parecer CEB nº 11/2012<sup>34</sup>, que atualiza as diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, há movimentos<sup>35</sup> que contestam tal encaminhamento dado pelo CNE, referentes a essa modalidade da Educação Básica.

O conjunto desses elementos constituem aspectos que nos motivaram a investigar essa forma de ensino, principalmente no que diz respeito ao currículo e à sua organização. Levantamos, nesse texto, algumas indagações e considerações sobre as diferentes concepções curriculares, porque entendemos que a contextualização do campo pode nos ajudar a compreender os elementos que estão postos no EMI e na sua integração curricular.

Tendo em vista que a pesquisa trata da integração curricular no Ensino Médio, entendemos que as concepções de currículo vinculadas à perspectiva crítica se aproximam mais do objeto. Nesse sentido, buscamos referência nas abordagens de autores como Silva (2002), Michael Apple (1989; 2006), Alice Lopes (2005; 2008; 2011), Elisabeth Macedo (2011), e ainda Jurjo Torres Santomé (1998). Em nosso entendimento, as abordagens desses pesquisadores podem ancorar o que pretendemos defender no presente trabalho.

O Documento Base (2007), que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, considera que essa forma de ensino na Educação Básica tem por princípio a formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos, por meio do trabalho, da ciência e da cultura (BRASIL, 2007, p. 40).

Marise Ramos, uma das intelectuais que defende o Ensino Médio Integrado, destaca que em uma proposta de integração, “os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação

---

<sup>34</sup> Parecer aprovado em 09/05/2012. Fundamento para a Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

<sup>35</sup> Os movimentos referidos são: o Documento-Carta da ANPED (2012) e o artigo “A era das diretrizes” de Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012).

histórica da realidade material e social pelo homem” (RAMOS, 2005, p. 114). Apesar de o Documento Base apresentar os fundamentos teóricos para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, permanecem dúvidas acerca de como se configura esta integração. As questões que se colocam neste âmbito são: o que significa integrar? De que maneira o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos<sup>36</sup> estimula e permite formas de integração com o Ensino Médio? Em que medida há convergências e interfaces entre as propostas de diretrizes curriculares do Ensino Médio e as diretrizes curriculares da Educação Profissional? Quais conhecimentos as diretrizes sugerem que estejam articulados entre a formação geral e a formação técnica, sem que haja sobreposição? Afinal, quais concepções curriculares sustentam a pretensa formação integral do estudante?

Sem a pretensão de respondermos todas as questões e tendo em vista que nos capítulos anteriores já se tratou sobre o histórico da Educação Profissional e as políticas curriculares que o regulamentam, discutiremos neste capítulo alguns dos aspectos contidos nas questões, com especial atenção à concepção e organização curricular do Ensino Médio Integrado. Para tanto, tomamos como pressuposto, como já fizemos referência, que a concepção epistemológica e pedagógica que orienta o EMI tem sua base nos grandes eixos que o sustentam, quais sejam o trabalho, a ciência e a cultura.

Interessa-nos particularmente saber se nessa etapa de implantação/consolidação do projeto, a incorporação/defesa dos eixos se expressa no currículo e se há convergências com as diretrizes da Educação Profissional.

Outro aspecto que consideramos importante nesse âmbito e por isso trataremos a seguir, refere-se a como se dá o movimento dos discursos da política, ou seja, os espaços e nuances dos textos oficiais na formulação e desenvolvimento desse projeto educativo e como esses discursos são, ou podem ser recontextualizados para atender a essa demanda política, educacional e curricular. É, pois, por essa discussão que iniciamos o texto.

---

<sup>36</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é uma importante referência para a oferta dos cursos técnicos de Nível Médio nos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal do país.

#### 4.1 ESPAÇOS E NUANCES DOS DISCURSOS NA RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO QUE FUNDAMENTA A PROPOSTA DE FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Embora estudiosos do campo do currículo não neguem a existência de “teorias” curriculares, alguns preferem a utilização do termo “discursos”<sup>37</sup> para tratar epistemologicamente desse campo. De acordo com a explicação de Silva (2002, p. 12), que assume-se como curricularista filiado à perspectiva pós-estruturalista: “Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo”.

Lopes e Macedo (2011, p. 40), nessa mesma linha teórica, defendem que “cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio”, significando, assim, uma prática de poder e de produção de sentidos.

A compreensão sobre a relação entre a produção de sentidos nos discursos de currículo e as formas de recontextualização de seus textos, a nosso ver, contribui para entendermos como concepções ideologicamente distintas e até contraditórias podem aproximar-se ou até mesmo fundir-se. No caso específico do EMI, essa articulação discursiva fica evidente quando se tenta fundir formação técnica e profissional e educação *omnilateral* – concepções que historicamente vêm sendo produzidas com relativa distância.

Nesse âmbito, parte-se do pressuposto de que os discursos são sempre articulatórios e, por serem ideológicos, expressam modos de pensar e organizar o mundo. Assim, para manterem-se no poder, instituições e grupos geralmente produzem enunciados que são recontextualizados, ou seja, conservam sua concepção/ideia na essência, mas assumem, como seus, enunciados de outras narrativas.

Sobre recontextualização, Alice Lopes (2008, p. 28) explica que “textos são selecionados em detrimento de outros [...]”. Assim, quando um discurso é deslocado de seu contexto original e realocado no

---

<sup>37</sup> Para saber mais sobre a utilização de termos no campo curricular, sugere-se a leitura de “Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo”. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009. Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigital\\_Amorim2009](http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigital_Amorim2009)>.

contexto educacional, produzindo outro discurso, pode este novo discurso recontextualizado, associado a uma ideologia, tender a um sentido negativo, ou seja, a alteração dos significados e mudança dos fins sociais dos discursos pode ser interpretada como deturpação (LOPES, 2005, p. 55). Desse modo, conceitos originalmente pensados por grupos ideologicamente situados podem ser recontextualizados em textos com perspectivas distintas, como é o caso das atuais políticas de currículo no Brasil, incluído aí, o projeto do EMI.

Lopes (2008, p. 31) propõe que “a recontextualização de textos curriculares por intermédio da hibridização seja entendida pelas novas coleções que são formadas, associando-se textos de matrizes teóricas distintas. [...]”. A autora avalia como necessário entender essas mudanças de significado, e, também, averiguar quais textos estão sendo privilegiados, como, ainda, os que estão sendo desconsiderados.

No caso do EMI, as diretrizes curriculares nacionais vêm assumindo conceitos hibridizados<sup>38</sup> em filiações que são distintas tanto em termos epistemológicos quanto metodológicos. Assim, concepções liberais tylerianas ou de formação por competências, que sustentaram e ainda sustentam a formação tecnicista dos cursos profissionais, são recontextualizadas e colocadas nos textos oficiais desse projeto como constituindo elementos da formação integrada.

Em contraposição aos conceitos de currículo como discurso e sobre qualquer forma de recontextualização, colocam-se as teorias críticas, entendidas como “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2002, p. 30). Michel Apple, um dos autores que contribuiu significativamente para o campo curricular ao politizar a teorização desse campo de estudo, questiona os “valores” do conhecimento na organização curricular, dado que eles expressam as relações de poder implicadas nos interesses políticos que engendram a escola.

Segundo Apple (1989, p. 37), “o tipo de conhecimento considerado como mais legítimo na escola, o qual atua como um complexo filtro para estratificar grupos de alunos, está conectado às necessidades específicas de nosso tipo de formação social”. O que o

---

<sup>38</sup> O autor Antonio Flávio Barbosa Moreira (2009, p. 373) nos dá um exemplo de hibridismo: “pode-se citar a apropriação de reformas curriculares estrangeiras, pautada pela absorção de variadas influências, o que diluiu as características dos contextos originais, disseminando-as em uma profusão de textos cujas fontes deixaram de ser reconhecíveis”.

autor coloca é que a escola pode interferir no tipo de sociedade que se quer formar mais pela seleção de alguns do que de outros conhecimentos. Nesse caso, as políticas curriculares têm papel fundamental nessa interferência.

Tomando-se como pressuposto que os textos oficiais da política curricular para o EMI são, em geral, recontextualizados, passa-se a analisá-los com o propósito de apontar convergências e divergências entre a literatura que fundamenta a proposta e o disposto nas políticas curriculares para este projeto.

A anterior DCNEM, publicada em 1998, sofreu influências da corrente escolanovista, especialmente no que se refere à adoção dos quatro pilares da UNESCO para educação (aprender a conhecer, fazer, conviver e ser). Na atual diretriz, traduzida pelo Parecer nº 05/2011, conservam-se elementos teóricos dessa matriz, e se incluem expressões que sugerem aproximação com perspectivas socialistas de educação. Termos como formação *omnilateral* e trabalho como princípio educativo constituem exemplos desse movimento de hibridização e recontextualização.

A leitura atenta dos documentos oficiais permite-nos constatar que as concepções distintas de educação aparecem justapostas por sofrerem processos de recontextualização e hibridização. Nesse sentido, elas parecem ganhar conotação de consenso, quando, na verdade, são contraditórias. Sobre as dificuldades de se estabelecer coerência nos discursos sobre currículo, Sacristán assim se posiciona:

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos. (SACRISTAN, 2000, p. 15).

Com o propósito de desvendar algumas dessas influências, passamos a analisar aspectos do texto da Resolução CEB nº 02/2012, que trata das DCNEM, e a Resolução nº 06/2012, que trata das DCNEPTNM, destacando-se os elementos que revelam recontextualização e hibridização de sentidos e significados.

A Resolução CEB nº 02/2012 expressa a seguinte concepção sobre currículo:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, 2012, Art. 6º).

Podemos interpretar o excerto acima como uma construção discursiva recontextualizada pelo simples fato de a definição estar encharcada de chavões que aparecem em diferentes textos de política curricular. Assim, afirmações como: “O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade” e “expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes”, são exemplos de reterritorialização de sentidos.

Sabe-se que a escolha de uma concepção curricular e de seu desenvolvimento na prática influencia toda uma geração. A literatura sobre currículo tem destacado que cabe à escola a condição de “formar” os sujeitos para manter ou alterar o tipo de sociedade vigente: se a demanda é por mais desenvolvimento industrial, as instituições escolares são induzidas a formar mais técnicos, e se há necessidade de mais intelectuais, propõe-se que a escola forme intelectuais.

Importante discussão dos teóricos de currículo, especialmente de sua vertente crítica, é denunciar e explicitar porque “esses” e não “aqueles” conhecimentos devem ser selecionados. Silva (2002) mostra que justamente encontra-se nessa “seleção” a questão da “subjetividade” ou “identidade”, pois essa escolha de conteúdos, de certa forma, pode induzir a nos tornar o que somos.

[...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade [...]. (SILVA, 2002, p. 15).

De algum modo, o currículo atende e se adapta ao conjunto das exigências da sociedade. “Vão no esteio da racionalidade tyleriana (e efficientista) ao estabelecerem para a escola a função de preparar para o mercado de trabalho” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 57). O que acaba acontecendo é que os currículos prescritivos tornam-se aparatos de controle social.

Em relação à inclusão dos “saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades”, salienta-se, aqui, uma menção sutil à tendência da escola nova<sup>39</sup>. Essa tendência fica mais evidenciada ainda quando, no documento, destaca-se a centralidade dos alunos e seu desenvolvimento nas atividades motoras e psicológicas. O jogo discursivo permite que no texto se indique uma participação ativa do aluno, e, ao mesmo tempo, aceite-se que o currículo expressa-se “por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes”.

Quando se analisa a definição de currículo da referida resolução, sob a ótica da recontextualização, temos, implicitamente, a presença de três perspectivas de educação e de currículo presentes no texto: a tradicional, visto que os conteúdos universais ainda são colocados como primordiais; o escolanovismo, pela centralidade dada aos alunos, vendo-os como sujeito do processo e buscando o seu desenvolvimento e também o tecnicismo, pela valorização dos recursos e dos resultados da formação.

No documento que trata das DCNEPTNM (Resolução nº 06/2012), contemplam-se as orientações para os cursos técnicos desenvolvidos nas formas articuladas, as quais podem ser desenvolvidas na forma integrada ou concomitante. Interessa-nos discutir, neste texto, a forma integrada ao Ensino Médio.

A referida Resolução designa às instituições de ensino a responsabilidade pelas concepções pedagógicas de seu currículo. Recomenda que:

O currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico,

---

<sup>39</sup> John Dewey (1859-1952) foi o ícone das ideias da escola nova, tinha preocupação com a experiência das pessoas, com foco na dimensão psicológica.

observada a legislação e o disposto nessas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. (BRASIL, 2012, Art. 15, p. 05).

Diante da oferta de Educação Profissional por tantas instituições, fica difícil definir uma proposta comum para os sistemas, principalmente se considerarmos que estas podem ser públicas, privadas ou filantrópicas. Assim, sem uma proposta de currículo definida, fica a critério de cada instituição inserir sua concepção no projeto político-pedagógico. “Os cursos, portanto, podem e devem ter seu currículo organizado com estrutura curricular que mantenha a necessária sinergia com a concepção pedagógica livremente adotada pela instituição” (Parecer nº 11/2012, p. 31). Essa postura, aparentemente “desinteressada”, não fere interesses de nenhum grupo, dos conservadores aos críticos.

Outra questão que se coloca é a de que no currículo da Educação Profissional há interferências de agentes externos. Exemplo disso, são os órgãos de classe representados pelo CREA e o CONEA<sup>40</sup>. O primeiro, responsável pela emissão de titulação profissional, que analisa os currículos dos cursos de ensino agrícola para a certificação; e o segundo, avalia\valida tal conhecimento por meio de provas escritas.

O que essas instituições (conselhos profissionais), em geral, averiguam são os conteúdos que a escola deve oferecer, ou seja, avaliam as competências do egresso para o mercado de trabalho. Então, se determinada instituição de ensino oferecer a Educação Profissional na modalidade integrada, ele pode descrever em seu projeto pedagógico tais princípios (de acordo com o Documento Base), mas, ao mesmo tempo, deve contemplar sua organização por competências (para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho). O que, em tese, não desrespeitaria a Resolução, visto que o pluralismo de ideias é permitido. Nesse aspecto, observa-se mais uma contradição de concepção de educação e de currículo.

Esses discursos considerados “abertos” são propositais, pois, no que concerne à Educação Profissional, muitos interesses econômicos se fazem presentes, inclusive no próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), onde a representatividade do sistema privado apresenta-se em número expressivo. São espaços que têm forte representação do sistema

---

<sup>40</sup> O Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA-SC) e o Conselho Estadual do Ensino Agrícola (CONEA) são órgãos representativos dos Técnicos em Agropecuária no estado de Santa Catarina.



produtivo e que, por isso, produzem muitos embates no âmbito da relação entre o ensino público e o setor privado.

O que, de fato, queremos mostrar é que, enquanto o Ensino Médio caminha para uma proposta que se aproxima da concepção de integração, a Educação Profissional, com suas interferências e interesses externos, não consegue caminhar para o mesmo sentido, dificultando, assim, a efetivação do projeto de integração, seja do ponto de vista da formação, seja da organização curricular.

O que há de comum, efetivamente, nas propostas das DCNEM e das DCNEPTNM<sup>41</sup> é a presença das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, eixos estes que, do ponto de vista dos discursos, apontam para uma formação humana integral dos estudantes. Porém, é na organização curricular e na sua aplicação que os discursos dessas modalidades de ensino evidenciam maior fragilidade e limitação. Nas DCNEM (2012), por exemplo, propõem-se formas de oferta e de organização curricular, estabelecendo apenas a quantidade de horas mínimas para a forma integrada, única menção sobre sua articulação com a Educação Profissional.

Assumindo-se que o projeto educativo da formação integrada, do ponto de vista da prescrição curricular oficial, constitui essencialmente um movimento de recontextualização e de hibridização de discursos, passa-se, a seguir, à apresentação e discussão dos elementos conceituais presentes na literatura, os quais definem o que seja integração curricular no âmbito do EMI.

#### 4.2 CONCEPÇÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR: APORTES PARA A COMPREENSÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO EMI

Para que se possa compreender qual concepção de integração curricular sustenta o curso de Agropecuária no IFC, faz-se necessário que entendamos o que, do ponto de vista teórico e metodológico, supõe essa integração. Tanto nas abordagens teóricas do campo do currículo quanto nas demais formulações de pesquisadores que discutem essa problemática, é comum se ver que existem distintos modos de pensar o fenômeno da integração curricular. Em geral, as teorias que tratam sobre integração curricular argumentam em favor da superação da fragmentação do conhecimento – uma marca da formação convencional,

---

<sup>41</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

ou seja, do tradicional currículo disciplinar. Nesse sentido, apresentamos inicialmente alguns dos aspectos que evidenciam a centralidade do conhecimento como objeto e finalidade da formação, para, em seguida, discutirmos a integração curricular no EMI em diálogo com alguns pesquisadores da temática.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 70), no âmbito do currículo escolar, o conhecimento pode ser tratado em pelo menos quatro perspectivas: a acadêmica, a instrumental, a progressista e a crítica.

Na perspectiva acadêmica, todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). Nesse sentido, conhecimento é somente aquele que passa por critérios de validação de uma disciplina especializada. “Conhecimento é assim um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71).

Nessa perspectiva, o que deve ser ensinado nas escolas é a lógica dos conhecimentos disciplinares acadêmicos, isto é, a derivação da estrutura dessas disciplinas científicas em conhecimento escolar. “A escola, por meio do currículo, deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento da mente do estudante” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 72).

A perspectiva instrumental aproxima-se da acadêmica por entender que o conhecimento também deve ser legitimado por regras e métodos, mas se distingue da anterior pela razão instrumental, ou seja, “é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 73). O conhecimento, que deve ser ensinado na escola, é aquele traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos a serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola.

Já na perspectiva progressista, o conhecimento é centrado na experiência das pessoas, vinculado ao bem-estar da humanidade e não apenas nas finalidades do funcionamento do sistema social e/ou produtivo. “A escola deve ser capaz de contribuir para mudanças sociais formando os alunos para serem cidadãos em uma sociedade democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 75). O currículo, sob essa perspectiva, seria primeiro construído pela dimensão psicológica (o modo como os indivíduos sentem e pensam o mundo), para depois atender aos princípios lógicos do processo de conhecer.

Por sua vez, na perspectiva crítica, questiona-se por que alguns saberes são classificados como conhecimento e outros não. Afinal, o que conta como conhecimento escolar, “considerando-se as relações entre saberes legitimados e não legitimados no currículo”? (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77). No âmbito dessa perspectiva teórica, há diferentes abordagens formuladas por diversos autores. Eles se aproximam pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes, a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77). Dentre os autores que filiam-se a essa perspectiva, estão Michael Young, Michael Apple, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani e outros.

No âmbito histórico e político, essas variadas formas de conceber o conhecimento mostram a disputa para determinar a hierarquia de saberes, além de legitimar as fronteiras do conhecimento disciplinar (SANTOMÉ, 1998).

Assim como há diferenças de entendimento sobre papéis e espaços do conhecimento no currículo escolar, há diferentes interpretações sobre disciplinas escolares. Matos e Paiva (2009, p. 03), sobre esse aspecto, manifestam-se:

Disciplina científica, disciplina acadêmica e disciplina escolar têm diferentes processos de constituição e cumprem finalidades sociais distintas. A organização curricular e do conhecimento é perpassada por relações de poder, que são diferentes nos campos científico, acadêmico e escolar. Pensar na organização curricular implica pensar as relações de poder constituídas no âmbito do processo de formação, na instituição formadora ou na escola e situar as possibilidades de disciplinas ou propostas integradas darem conta de finalidades educacionais e questões sociais mais amplas.

Sobre integração curricular, Santomé (1998) nos apresenta um conjunto de alternativas as quais, de algum modo, podem estar associadas ao que propõe o projeto do EMI. Para o autor, além dos centros de interesse de Decroly (1871-1932) e dos métodos de projetos de Kilpatrick (1871-1965), a integração curricular pode ocorrer por: i) correlação direta de diversas disciplinas (coordenar as programações para facilitar o trabalho de temas que dependem de conteúdos e/ou procedimentos de outra disciplina); ii) através de temas, tópicos ou

ideias (todas as áreas do conhecimento seriam atravessadas por um interesse comum); iii) em torno de uma questão da vida prática e diária das pessoas em geral e dos estudantes em particular (como exemplos: temas transversais, drogas, paz, desarmamento etc.); iv) a partir de temas e de pesquisas definidos pelos próprios estudantes; v) através da articulação entre conceitos; vi) em torno da associação de períodos históricos e/ou espaços geográficos; e vii) mediante articulação de áreas do conhecimento, além de outras.

Santomé (1998) defende a opção pelo currículo integrado e pela conjunção de três grupos de argumentos: os de natureza epistemológica e metodológica relacionados com a estrutura substantiva e sintática da ciência, que geralmente é integrada; os de natureza, psicológica, que se expressam pelos interesses das crianças, no papel da experiência na aprendizagem e na importância dos próprios processos de aprendizagem; e por último, os argumentos de natureza sociológica relacionados à necessidade de humanizar o conhecimento e colocar as pessoas como sujeitos da história.

Para o autor, o currículo integrado só pode ser alcançado se estiver organizado por um fio condutor, permitindo, assim, que as articulações aconteçam, ou seja, deve haver um princípio orientador – o da integração curricular. Para Lopes e Macedo (2011), as modalidades de integração curricular podem ser agrupadas em três categorias: a integração pelas competências e habilidades; a integração via interesses dos alunos, buscando-se referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas; e a integração de conceitos das disciplinas, mantendo-se a lógica dos saberes disciplinares de referência.

No primeiro modo de organização curricular, por competências, o propósito da escola converte-se em alcançar a eficiência, a formulação de objetivos por resultados, a transferência das técnicas do mundo dos negócios para o mundo da escola. “O critério dessa eficiência consiste no atendimento às demandas do modelo produtivo dominante” (LOPES, 2008, p. 65). Nesse âmbito, as ações são definidas para o domínio de habilidades na formação de competências. A integração se desenvolve no contexto de aplicação de saberes especializados.

Nesse formato de organização curricular, não se assume compromisso com qualquer enfoque crítico, sendo, portanto, instrumental. Os chamados “currículos por competências”, para Matos e Paiva (2009, p. 07) “constituem princípios de integração, visando à articulação de diferentes saberes disciplinares, para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos e a aquisição de certas tecnologias”.

Esse modo de compreender integração curricular tem sido fortemente criticado tanto por correntes críticas quanto pós-críticas de currículo.

De acordo com o que sugere Lopes (2008), na organização curricular focada nos interesses dos estudantes, as matérias/disciplinas são organizadas de forma que se integre o lógico ao psicológico. Assim, os interesses da criança/estudante tornam-se o princípio para conhecer o mundo, decorrendo daí a natureza dos processos de ensino e de aprendizagem. As disciplinas ou matérias escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas, considerando-se as experiências dos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 109), e são organizadas com base em três dimensões: a experiência dos alunos, o desenvolvimento de atividades concretas, e o vínculo aos aspectos da vida social mais ampla. Nesse tipo de organização curricular, a integração pode incluir currículos por projetos, temas transversais, temas geradores e outros.

James Beane e Michael Apple (1997) afirmam que sob esse enfoque busca-se atualizar a concepção de Dewey, em uma perspectiva mais crítica de educação, colocada agora no sentido de escolarizar para uma sociedade democrática, retira-se o foco da psicologia e tenta-se associá-la à questão das desigualdades sociais e à crítica à introdução de princípios da racionalidade econômica nas escolas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 129).

Nessa mesma perspectiva, Beane (2003) apresenta uma proposta de abordagem integradora pelos centros organizadores (problemas significativos ou temas que ligam o currículo escolar com o mundo em geral). Segundo o autor, “Os centros organizadores servem como contexto para unificar o conhecimento. O conhecimento, por sua vez, desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os centros organizadores” (BEANE, 2003, p. 94).

Na última categoria apresentada por Lopes e Macedo (2011), as referências são as disciplinas científicas. Desse modo, o método é valorizado no processo de ensino para a transmissão aos alunos da lógica do conhecimento de referência. O princípio integrador é identificado no próprio campo científico, “a partir das possibilidades de integração de conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência. [...]” (LOPES, 2008, p. 72). Para Lopes e Macedo, é nesse

âmbito que a interdisciplinaridade<sup>42</sup> aparece, pois é a partir da articulação das disciplinas que ela se expressa.

Com maior ou menor aproximação aos conceitos de integração propostos pelos pesquisadores destacados anteriormente, o projeto de EMI, também busca imprimir uma concepção de integração, seja por meio das formulações teóricas de autores que estudam a temática, seja por meio das diretrizes oficiais que orientam o processo. Em face do objetivo da pesquisa e tendo em vista que já discutimos a concepção de EMI no capítulo um, damos, aqui, especial atenção ao que tratam os documentos oficiais.

No trabalho de Marise Ramos (2005) que trata sobre integração curricular no Ensino Médio, está posto que a lógica das disciplinas de referência continua prevalecendo. Para a autora, “A ciência é a parte do conhecimento mais bem sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada” (RAMOS, 2005, p. 115).

Portanto, na vertente teórica que sustenta o projeto de EMI, a estrutura das disciplinas se mantém, posição assumida, inclusive, por Santomé (1998, p. 61), que assim se expressa,

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo. (SANTOMÉ, 1998, p. 55). [...] as disciplinas nos impõem uma determinada forma de pensar, com as possibilidades e riscos que isso implica. (SANTOMÉ, 1998, p. 59).

Sobre a questão das disciplinas e a possibilidade de integração curricular, Michael Apple (2006, p. 73) afirma que

uma maior razão para que os currículos centrados nas disciplinas dominem a maior parte das escolas, e para que os currículos integrados estejam presentes em relativamente poucas

---

<sup>42</sup> No Brasil, têm-se diversos autores que trabalham a interdisciplinaridade: Hilton Japiassú, Ivani Fazenda, Alfredo Veiga-Neto, Jantsch e Bianchetti, entre outros.

escolas, é, pelo menos parcialmente, o resultado do lugar da escola na maximização da produção de conhecimento de alto *status*<sup>43</sup>.

Marise Ramos (2005, p. 116) também acompanha o entendimento de Santomé e de Apple ao defender que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir a apreensão dos conhecimentos construídos conceitualmente e historicamente. Observa-se, portanto, que para esses pesquisadores, a discussão sobre integração curricular não exclui a compreensão do que seja a disciplina tanto em termos de epistemologia quanto de prática.

O próprio Documento Base que orienta pedagogicamente o projeto de EMI, reconhece o lugar das disciplinas na configuração curricular, apontando que as partes (disciplinas), quando articuladas, conseguem alcançar a totalidade dos conceitos que se pretende compreender. A articulação, conforme expressa o documento, pode ser efetivada pela interdisciplinarização do currículo. Nesse âmbito, a interdisciplinaridade é vista como necessidade e como princípio organizador do currículo e do método de ensino-aprendizagem. A inter-relação entre conceitos de diferentes disciplinas se dá à luz das questões concretas que se pretende entender, isso porque, não comprometeria “a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar” (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 52).

Para Frigotto (2011, p. 36-37), a interdisciplinaridade na produção do conhecimento, portanto, como necessidade epistêmica, requer que ao delimitar-se um objeto para investigá-lo, que não se tenha de “abandonar as múltiplas determinações que o constituem”, por isso, na construção do conhecimento social e histórico, é preciso que se considere a categoria da totalidade concreta dos fenômenos.

Na concepção de Santomé (1998, p. 62), a interdisciplinaridade surge com a finalidade de aproximar as ciências compartimentadas e sem comunicação interdisciplinar. No entanto, essa aproximação causa disputas e rivalidades entre as disciplinas que pesquisam ou trabalham

---

<sup>43</sup> Apple (2006, p. 72) explica que o conhecimento de alto *status* é aquele visto como vantajoso em termos de benefícios de longo prazo para as classes mais poderosas da sociedade. Em uma comparação entre um currículo de matemática e ciências e outro de artes e humanidades, por exemplo, a primeira é vista como a de alto *status*.

sobre uma mesma parcela da realidade. Para o autor, é essencial se ter cautela na utilização desse termo para não virar rótulo ou modismo, mas ele adverte: entender o significado das propostas curriculares integradas obriga-nos também a levar em conta as dimensões globais da sociedade e do mundo em que vivemos e a estar atentos à revolução informativa e social na qual estamos imersos (SANTOMÉ, 1998, p. 83).

Com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (art. 4º, § 1º, inciso I), reafirmado pela Lei nº 11.741/2008, que alterou a LDBEN de 1996 incluindo uma nova seção intitulada “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, permitiu-se, formalmente, que o movimento realizado pela integração entre o Ensino Médio e Técnico encontrasse seu espaço nas políticas educacionais. Contudo, a falta de orientação para a materialização dessa forma de articulação mantém ainda muitos entraves.

Portanto, em se tratando da proposta de EMI, particularmente no que se refere às orientações sobre integração na organização curricular dos cursos, as diretrizes expressas no Documento Base (2007) pouco contribuem. Embora o texto expresse uma concepção de integração e aponte a interdisciplinaridade como caminho metodológico, faltam-lhe elementos de orientação que auxiliem os educadores na tessitura dos projetos pedagógicos dos cursos. O desafio está, portanto, em pelo menos dois âmbitos, o de compreensão epistemológica sobre os processos de integração e o de materialização da proposta em termos de configuração curricular. É evidente que matrizes curriculares de cursos técnicos na forma integrada ao Ensino Médio não contemplam suficientemente os pressupostos conceituais e operativos previstos na concepção teórica do EMI.

Assim como no Documento Base da Educação Profissional, no texto das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012) sugere que a organização curricular deva ser constituída a partir das disciplinas, porém tratadas na forma integrada. Particularmente sobre a estrutura do percurso formativo, as DCNEM propõem uma base nacional comum e uma parte diversificada, “de modo a se garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (DCNEM, 2012, Art. 7º).

As referidas diretrizes ressaltam, em seus textos, que as instituições de ensino têm autonomia na sua proposta pedagógica para definir as estratégias de ensino e aprendizagem visando a efetivar ações interdisciplinares. Propõem que no projeto político-pedagógico se considere, obviamente, a participação dos professores,



(co)responsabilizando-os pela concepção e implantação do projeto interdisciplinar na escola, e com articulação junto à comunidade educativa, de modo que as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura estejam presentes.

Ainda, no que se refere ao Ensino Médio, as diretrizes propõem que o currículo seja organizado em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Em cada uma dessas áreas de conhecimento, devem-se incluir os componentes curriculares obrigatórios<sup>44</sup>, os com legislação específica<sup>45</sup>, e, ainda, outros a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares.

Já no âmbito da Educação Profissional, o Parecer nº 05/2011, que trata da articulação dessa modalidade com o Ensino Médio, estabelece que a profissionalização nesta etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens os quais buscam acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata (PARECER 05/2011, p. 29). Nesse sentido, o Parecer indica que não deve haver nenhum modelo hegemônico como alternativa de organização de profissionalização no nível do Ensino Médio. Vê-se, portanto, um esforço de articulação, ainda que as diretrizes não abram mão de seus projetos formativos.

Entre os exemplos que revelam essa implícita disputa, está a definição de carga horária para o EMI que passa de 2.400 horas (horas mínimas exigidas para o Ensino Médio) para 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, dependendo do número de horas para a respectiva habilitação. Especificamente no curso técnico de Nível Médio em Agropecuária, na forma integrada, o mínimo exigido é de 3.200 horas. Significa dizer que

---

<sup>44</sup> Componentes curriculares obrigatórios: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; Educação Física; Matemática; Biologia; Física; Química; História; Geografia; Filosofia e Sociologia.

<sup>45</sup> Lei nº 11.161/2005 – Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante; Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica; Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso; Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental; Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro; Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos humanos – PNDH 3.

as diretrizes não se limitam a integrar o currículo pela carga horária existente, pois elas acrescentam nova carga para a integração, mantendo os conteúdos de sua especificidade.

Outro exemplo é a manutenção, mesmo no EMI, do chamado “Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)”. Trata-se de um elenco de habilitações organizado por eixos tecnológicos, agrupados a partir de uma determinada lógica e elaborados pela dinâmica dos setores produtivos da sociedade, ou seja, instituídos para formar trabalhadores conforme demanda do mercado de trabalho. Portanto, a integração curricular não elimina nem diminui a força da chamada “habilitação profissional”, tradicionalmente forjada na perspectiva do mercado. O referido catálogo contempla breves descritores dos respectivos eixos tecnológicos, nomes das habilitações profissionais dos cursos técnicos de Nível Médio, cargas horárias mínimas dos cursos, possibilidades de temas a serem abordados, bem como de atuação profissional e infraestrutura recomendada (PARECER 11/2012, p. 30).

Assim, o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada ao Ensino Médio, habilita tanto para continuação de estudos no Ensino Superior quanto para o exercício profissional como técnico de Nível Médio, com validade nacional garantida, inclusive para fins de inscrição no correspondente Conselho Profissional, no caso das profissões legalmente regulamentadas e fiscalizadas pelo órgão próprio (PARECER 11/2012).

Os cursos de EMI em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, estruturado sob essas diretrizes, vinculam-se ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Santa Catarina (CREA-SC) e está regulado em bases legais<sup>46</sup> que incluem determinações tanto do

---

<sup>46</sup> Decreto Federal nº 4.560, de 30/12/2002, altera o Decreto nº 90.922, de 6 de fevereiro de 1985, que regulamenta a Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial e Técnico Agrícola de nível médio ou de 2º grau. Decreto Federal nº 90.822 de 06/02/1985, regulamenta a Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau. Lei nº 5.524, de 05/11/1968, dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Portaria do Ministério do Trabalho nº 3.156, de 28 de maio de 1987, publicada no Diário Oficial da União de 03 de junho de 1987 – seção I, página 806. Pertence ao 35º grupo, no plano da Confederação Nacional das Profissões Liberais, a que se refere o artigo nº 577 da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), autoriza o trabalho como profissional liberal.

ponto de vista do currículo quanto da própria profissão<sup>47</sup>. Vê-se, por esse aspecto, o quanto a formação está atrelada aos interesses do sistema produtivo vigente.

Para desenvolver os saberes profissionais no EMI, as diretrizes da Educação Profissional destacam como importante a vivência da cultura e do trabalho, e inclusive, apontam que o grande desafio da Educação Profissional é a integração do conhecimento teórico com a prática profissional (PARECER 11/2012). Como bem adverte Ramos (2011), em se tratando de um curso de EMI, não obstante haver claras essas orientações no plano teórico, é preciso considerar que o desafio mais complexo de uma proposta curricular de Ensino Médio no sentido da formação integrada está na compreensão do significado do conhecimento científico, nos critérios de sua seleção e na forma de organizá-los e abordá-los.

A seleção e a organização do conhecimento são condições *sine qua non* para a integração curricular, pois é nesse processo que se revelam as intenções de uma proposta pedagógica. Ao se pensar e definir quais disciplinas serão inseridas no currículo, tomam-se as decisões sobre qual a formação mais adequada para os estudantes, e, de certo modo, quais relações ele vai privilegiar com o trabalho, com a cultura, com a ciência e com a tecnologia. Conforme Ciavatta e Ramos (2012, p. 309), “para que esses objetivos políticos-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o Ensino Médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado”.

Nesse sentido, é a matriz curricular de um curso que fundamentalmente expressa a integração proposta. Pois é nela que a organização curricular se estrutura e se define, como também, se colocam as possibilidades de um projeto formativo mais prescritivo ou mais aberto. Supõe-se que a estrutura de uma matriz curricular de um curso técnico em Nível Médio integrado ao Ensino Médio considere elementos fundamentais da concepção que o definiu e que, por isso, haja

---

<sup>47</sup> Mais informações sobre a profissão podem ser encontradas nos *sites* das Associações, como na Associação de Técnicos Agrícolas do Brasil (ATABRASIL) <<http://www.atabrasil.org.br/legislacao.html>>, no *site* dos Técnicos Agrícolas em Santa Catarina <<http://www.tecnicoagricolasc.com.br/index2.php>>, e também na página da Associação dos Técnicos em Agropecuária <<http://ataqassessoria.blogspot.com.br/2011/01/legislacao-trabalhista-que-regulamenta.html>> .

coerência entre o proposto conceitualmente e o materializado na experiência prática por intermédio de um projeto pedagógico.

### CAPÍTULO III

## 5 A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PRESENTE NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA NO IFC

O presente capítulo tem como propósito construir uma resposta científica ao problema de pesquisa por meio da análise empírica dos elementos que permitem ler a realidade. Essa análise será feita com base em três matrizes conforme descrito no “Aspectos metodológicos da pesquisa”. Na primeira delas, tomou-se como referência a literatura produzida sobre os princípios da concepção do Ensino Médio Integrado (EMI). A segunda matriz, refere-se aos documentos oficiais que orientam a política curricular do EMI e sua perspectiva de integração. Na terceira matriz, analisam-se empiricamente os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) técnicos de nível médio em Agropecuária na forma integrada ao ensino médio do IFC, como também, as entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos envolvidos com essa formação.

Tendo em vista o objetivo dessa análise, dá-se especial atenção aos elementos da terceira matriz, dado que é nesse espaço que a concepção de integração efetivamente se expressa. Desse modo, o diálogo entre as matrizes é feita na própria análise da matriz 3, que necessariamente estabelece relações com o que propõe a literatura sobre o Ensino Médio Integrado (matriz 1<sup>48</sup>) e os documentos oficiais dessa política (matriz 2<sup>49</sup>).

Atendendo ao que definimos como procedimentos metodológicos de pesquisa, analisam-se a seguir os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Agropecuária na forma integrada de cada *campus* e os instrumentos de coletas de dados, na forma de entrevistas e questionários, aplicados aos sujeitos envolvidos.

No que se refere aos PPCs, os coordenadores de curso informam que os projetos na forma integrada estão em fase de revisão e reformulação para atender às atuais políticas curriculares. Nesse sentido,

---

<sup>48</sup> A matriz 1 foi apresentada no capítulo I contemplando os seguintes conceitos/princípios: superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes; Formação centrada nos eixos do Trabalho, da cultura e da ciência; O trabalho como princípio educativo; Formação integrada; Educação politécnica; Possibilidades e desafios para um currículo integrado; Formação continuada; e Fortalecimento das relações sociais.

<sup>49</sup> A análise dos documentos oficiais também foi apresentada no capítulo I.

estão sendo realizados estudos para a integração entre os cursos nos diversos *campi*. O trabalho de revisão dos PPCs está sendo feito pelos profissionais que integram os Núcleos Docentes Básicos (NDB)<sup>50</sup>. No contexto deste trabalho, insere-se, além das Diretrizes oficiais (Documento Base, DCNEM e DCNEPTNM) e do CNCT, também a Resolução interna da Instituição, que dispõe sobre a estrutura mínima para os Projetos de Cursos (Resolução nº 028 – IFC/CONSUPER/2012)<sup>51</sup>.

Em alguns *campi*, o PPC não está sendo reescrito, fez-se tão somente a atualização da matriz curricular e de suas ementas, ou seja, iniciaram-se as discussões sobre integração pela mera distribuição da carga-horária entre as disciplinas. Diante das exigências legais, os *campi* estão se adequando aos elementos mínimos contidos na Resolução Interna, contudo, essa ação iniciada pela distribuição de carga horária caracteriza que há uma limitação tanto da compreensão quanto da ação sobre a integração. Isso fica demonstrado na medida em que os documentos (PPCs) assumem caráter mais burocrático que orientadores da ação pedagógica.

Os PPCs são importantes, pois tratam de uma proposta de formação de Ensino Médio na forma integrada, cujo conceito ainda está em construção no Brasil. Por essa razão, apresentamos alguns dos aspectos que revelam seus discursos no âmbito da integração curricular antes de analisarmos as falas dos profissionais envolvidos.

Analisamos, particularmente, quatro elementos dos PPCs, quais sejam: “Princípios Filosóficos e Pedagógicos do Curso”; “Perfil do

---

<sup>50</sup> O Núcleo Docente Básico (NDB) é o conjunto de professores do quadro efetivo que respondem mais diretamente pela criação, implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

<sup>51</sup> A estrutura mínima a que se refere a Resolução é a seguinte: Apresentação; Denominação do curso; Coordenador; Núcleo Docente Estruturante/Núcleo Docente Básico; Modalidade; Grau; Titulação; Legislação; Eixo Tecnológico; Local de oferta; Turno; Número de vagas; Carga horária do curso; Periodicidade; Períodos; Perfil do curso; Objetivos do curso; Princípios filosóficos e pedagógicos do curso; Relação teoria e prática; Interdisciplinaridade; Perfil do egresso; Campo de atuação; Forma de acesso ao curso; Matriz curricular; Ementário; Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem; Sistema de avaliação do curso; Trabalho de conclusão de curso (TC); Estágio curricular; Linhas de pesquisa; Ações de extensão; Atividades do curso; Descrição do corpo docente e técnico administrativo disponível; Descrição da infraestrutura disponível; Certificação e Diploma; Referências; Apêndices; e Anexos.

Egresso”; “Interdisciplinaridade” e “Matriz Curricular”, sob a ótica da proposta de EMI (matriz 1) e dos documentos oficiais (matriz 2).

Com relação aos “Princípios Filosóficos e Pedagógicos do Curso”, nos projetos, esse item é tratado de forma diferenciada em cada *campi*: em alguns deles, a ênfase é mais técnica, focada essencialmente no que dispõe a legislação para essa modalidade de educação. Em outros, dá-se ênfase na articulação, ou seja, busca-se agrupar orientações pedagógicas do Ensino Médio com as da Educação Profissional. O que chama atenção é que se utiliza nos textos pouco suporte teórico de autores que poderiam ancorar ideias e princípios do curso. Esse aspecto revela que o debate teórico não está sendo suficientemente realizado, ou que, no entendimento dos que pensam o projeto, citar a legislação já é suficiente para as bases conceituais do curso.

De acordo com as diretrizes oficiais, os PPCs devem se orientar pelo trabalho como princípio educativo, e pela pesquisa, princípios estes que devem estar articulados nos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia. A análise dos projetos de cinco *campi* revela que há neles certa aproximação com os princípios e as concepções propostas pelo EMI, embora não se perceba aprofundamento da concepção em seus textos.

Ainda que o Parecer nº 11/2012 (p. 31, grifo nosso) permita a “autonomia da instituição educacional **na concepção**, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade educacional”, constata-se que não há nos projetos definição clara sobre sua concepção, prevalecendo nos textos o respeito ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, o que permite abertura para variadas posições teóricas.

Chama a atenção um dos PPCs por incluir nos princípios filosóficos e pedagógicos do curso pressupostos, como: o Ético-político; o Antropológico-social; os Epistemológicos; e os Didático-Pedagógicos. Isso indica que o curso, nesse *campus*, já possui certo percurso teórico. Nesse mesmo projeto, observa-se uma orientação relativamente definida para o trabalho docente, aspecto este não contemplado nos demais projetos.

[...] O professor cria situações que encorajam os alunos a pensarem por si mesmos de forma ativa nunca visando obter respostas prontas para os problemas e desafios vivenciados. Também faz parte da função do professor envolver-se com a

formação dos alunos, numa relação significativa de aprendizagem. Ele contribui na formação moral e ética do aluno, bem como na busca de sua autonomia. (PPC 04).

No entanto, de modo geral, mesmo os projetos que primam para uma concepção mais humana e menos técnica, como este, não conseguem desvincular-se das competências exigidas pelo mercado para o futuro profissional. Certamente, os vínculos atendem às exigências dos conselhos profissionais e da própria pressão exercida pelo modelo econômico vigente. Em um dos PPCs, é feita nesse mesmo item uma abordagem histórica de como a pedagogia conservadora ainda domina os conteúdos das escolas e destaca que “são duas as novas determinações do mundo social e produtivo que colocam dois novos desafios para o Ensino Médio: democratização e formulação de outra concepção, que articule as formações: científica e sócio-histórica à formação tecnológica” (PPC 06). Mesmo encontrando-se em outros textos do projeto uma posição mais tecnicista ao tratar da atuação profissional, percebe-se que esse PPC procura se aproximar de uma formação integrada ao contemplar aspectos que sustentam a proposta do Ensino Médio Integrado. Isso indica que as discussões nesse grupo docente sobre as orientações desse projeto estão mais amadurecidas.

Quanto ao perfil do egresso, em apenas um dos projetos, inserem-se as competências necessárias no âmbito do Ensino Médio, sendo que os demais priorizam aspectos da formação específica do curso, ou seja, as competências para o técnico em Agropecuária. Significa dizer que os PPCs não contemplam, como resultado da formação, a omnilateralidade preconizada tanto na literatura quanto no Documento Base do EMI. Sobre essa problemática, Ramos (2005, p. 125) adverte: “Nosso objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. [...]”. No exemplo a seguir, podemos observar que as orientações gerais de formação do estudante na conclusão da etapa final da Educação Básica tornam-se instrumentais para a formação profissional:

Ao concluir o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, o profissional deve possuir valores morais e éticos necessários ao cidadão-profissional, domínio de linguagem, raciocínio lógico e capacidade para trabalhar em equipe, com habilidades e competências para:



prestar assistência e consultoria técnica; executar projetos agropecuários; planejar atividades agropecuárias; promover organização, extensão e capacitação rural; fiscalizar produção agropecuária; administrar empresas rurais; recomendar procedimentos de biossegurança; desenvolver tecnologias. (PPC 05)

Observa-se pelo excerto do PPC que o curso não caminha na direção da proposta do referencial teórico do EMI. Além de inserir aspectos da profissionalização, contempla as orientações dadas pelas DCNEM, como domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (DCNEM, 2012, Art. 12, inciso III, letras a e b).

Os currículos dos cursos, segundo as DCNEPTNM (2012), além dos princípios já mencionados para estarem presentes nos projetos, devem ser orientados pela flexibilidade<sup>52</sup>, interdisciplinaridade e contextualização na organização curricular. Interessa-nos discutir sobre a interdisciplinaridade por esta estar contemplada tanto na proposta do EMI quanto nos documentos oficiais.

Com relação ao conceito de interdisciplinaridade, os discursos também são variados. Todos os PPCs concebem a atividade interdisciplinar em seu sentido metodológico, inclusive em dois deles, não há descrição do conceito, somente a forma que esta será trabalhada para ser alcançada. Conforme o Parecer nº 05/2011 (p. 44), é por meio de atividades integradoras interdisciplinares que se torna possível a articulação de conhecimentos na organização curricular do Ensino Médio por disciplinas. Nesse mesmo âmbito, o Parecer nº 11/2012 (p. 47), expressa que “no procedimento interdisciplinar, os componentes curriculares são compostos de forma integrada e estão voltados para a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem”. Essas orientações são contempladas nos PPCs, especialmente no que diz respeito à integração de conteúdos mediante a realidade do estudante e sua participação.

---

<sup>52</sup> De acordo com o Parecer nº 11/2012 (p. 47), “a flexibilidade deve se refletir na construção dos currículos em diferentes perspectivas de oferta dos cursos, organizando seus conteúdos por módulos, disciplinas, atividades nucleadoras, projetos etc.”. Já a contextualização refere-se ao território em que a instituição escolar está inserida, bem como a realidade do estudante e do mundo do trabalho. (p. 48).

A seguir, serão apresentados alguns trechos que ilustram como a abordagem sobre interdisciplinaridade e integração curricular são apontados nos projetos de cursos:

[...] O ensino em cada disciplina é praticado de modo que o conhecimento seja sempre relacionado com a realidade do aluno, do ambiente em que vive e com o qual interage e do contexto profissional do Técnico em Agropecuária. Desse modo, no âmbito do curso não existe conhecimento descontextualizado, diluído em generalidades ou destituído de sentido [...]. (PPC 02).

[...] A integração curricular é um objetivo a ser alcançado. Para atingi-lo, é necessária a conexão entre os conhecimentos oriundos dos diferentes componentes curriculares, atuando como instrumento dos sujeitos aprendentes, na compreensão da realidade concreta, e como alternativa na solução de problemas e desafios que esta lhes impõe [...]. (PPC 03).

[...] A proposta pedagógica é orientada em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, superando a fragmentação entre os saberes e construindo saberes voltados para os valores e relações humanas [...]. (PPC 04).

[...] Ao construir um currículo integrado, busca-se oportunizar ao educando o desenvolvimento da capacidade de relacionar os conteúdos da formação geral e profissional, estabelecendo significados aos conhecimentos sistematizados e sua instrumentalização para a vida e a atuação profissional [...]. (PPC 05).

[...] A proposta curricular do curso está centrada no desenvolvimento de competências que exigirão uma prática pedagógica pautada na interação com o aluno e na construção do seu conhecimento [...]. (PPC 06).

Esses elementos revelam que a interdisciplinaridade está sendo inserida nos textos dos PPCs, essencialmente com o sentido de método, ou seja, é entendida como um conjunto de procedimentos pedagógicos que podem favorecer a integração curricular, contudo, não é tratada epistemologicamente como espaço de produção do conhecimento.

A análise dos PPCs estarão presentes ao longo deste capítulo, principalmente em articulação com os discursos dos profissionais envolvidos na pesquisa, como veremos a seguir.

Ambos os instrumentos de coleta de dados (entrevista e questionário) foram organizados, conforme já fizemos referência, considerando-se **cinco indicadores**: 1º) perfil profissional; 2º) conhecimento e participação no curso; 3º) concepção sobre o Ensino Médio Integrado; 4º) concepção de currículo; e 5º) concepção de integração curricular. Optamos por analisar a concepção de integração curricular do curso de Agropecuária com base nos referidos indicadores, por entendermos que eles contêm os elementos que revelam uma determinada concepção. Cabe ressaltar que alguns aspectos da análise estarão presentes em mais de um indicador.

Passamos, a seguir, à apresentação e discussão do indicador “perfil profissional” dos envolvidos.

Participaram efetivamente da pesquisa trinta e dois (32)<sup>53</sup> sujeitos, dentre eles, Diretores e Coordenadores de Ensino, Coordenadores e Professores do curso de Agropecuária. Apenas um dos sujeitos não é docente, é servidor técnico-administrativo em cargo de direção. Os demais são todos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Em relação ao nível de formação, cerca de 60% possui licenciatura e todos possuem o título de Pós-Graduação em nível de especialização ou *stricto sensu*. Portanto, o quadro da formação está assim constituído: 01 especialista, 22 Mestres, 07 Doutores e 02 Pós-Doutores. Verifica-se que há uma elevada especialização do quadro docente, contudo, esse alto nível de titulação, a nosso ver, não garante a integração curricular no EMI, estágio que envolve esse e vários outros

---

<sup>53</sup> Em cada *campus* participaram de 5 a 6 profissionais. Segue relação do curso de graduação correspondente ao número de envolvidos: Geografia (01), Artes (01), Licenciatura em Ciências Agrícolas (01), Formação Especializada (01), Ciências Sociais (01), Matemática (01), Licenciatura em Informática (01), Pedagogia (01), Biologia (01), Aquicultura (01), Engenharia Florestal (01), Zootecnia (02), Letras (02), Administração (02), Medicina Veterinária (03), Física (03), História (03), Agronomia (06).

elementos. Segundo Santomé (1998, p. 48), “[...] o especialista é aquela pessoa que sabe muito de um campo científico cada vez menor, delimitado”. No sentido em que aponta Santomé, a especialização pode, inclusive, sob alguns aspectos, limitar a integração.

Associado ao nível de titulação estão as áreas de conhecimento. Sobre esse aspecto, os dados das entrevistas e questionários somados à análise da matriz curricular dos cursos revelam que as chamadas “ciências duras” do currículo (Agrárias, Engenharias, Biológicas, Exatas) representam 70% dos cursos<sup>54</sup>. Do ponto de vista do conceito de integração curricular há, portanto, uma disparidade. Quando recorrermos à literatura que trata sobre o EMI, verificamos que pela concepção dessa proposta de formação, as áreas do conhecimento devem estar equilibradas, tanto em termos quantitativos quanto da natureza do enfoque pedagógico.

[...] 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 de conhecimento, mediante o questionamento dos fenômenos naturais e sociais na sua “obviedade” aparente. (RAMOS, 2005, p. 121).

Na medida em que associamos o desequilíbrio existente entre as áreas duras e áreas humanas e as limitações que essa segmentação pode produzir, vamos sendo induzidos a pensar que isso interfere na realização de processos mais ou menos articulados. A tendência é que a separação do currículo em áreas, da forma como aparece no curso de Agropecuária no IFC, conduza a modelos mais fragmentários de trabalho.

Santomé (1998, p. 30) faz uma crítica a esses modelos fragmentários, principalmente no que diz respeito à união da classe trabalhadora para se reconhecer como iguais, e poderem reivindicar, no coletivo, com maior força. “O modelo de organização da produção por eles promovido [grupos sociais mais conservadores] requer pessoas que tenham dificuldade para se ver como integrantes de uma classe maior”.

---

<sup>54</sup> Em análise comparativa realizada entre as matrizes curriculares dos cursos nos diversos *campi*, apenas 30% são representadas pelas ciências humanas e sociais, que basicamente são as disciplinas incluídas nas áreas de Linguagens e de Ciências Humanas de acordo com as DCNEM (2012).

Assim, quanto mais estudos especializados, mais setorização, mais os trabalhos serão individualizados, o que limita o processo de integração tanto em termos de fortalecimento das condições de trabalho quanto de processos pedagógicos.

Nos *campi* do IFC, devido à grande extensão de área física para o funcionamento do sistema escola-fazenda, com exceção do *campus* Videira, há muitos setores ou unidades educativas<sup>55</sup> distribuídos e de forma esparsa. Em cada um desses setores, onde se realizam as aulas de práticas profissionais ou os estágios, há um profissional responsável. Esse quadro também indica que os processos pedagógicos são efetivados com algum isolamento em fronteiras de área bem definidas. Sabe-se que os espaços físicos são componentes importantes para facilitar ou dificultar processos de integração. Assim, a forma como o trabalho está estruturado sugere que os enfoques são particularizados em áreas específicas, mantendo-se a tradição dos cursos técnicos.

Com relação ao tempo de experiência no magistério, aproximadamente 60% dos professores possuem mais de 10 anos, considerando-se o tempo trabalhado no Instituto Federal Catarinense e em outras instituições. O fato de que 62% dos docentes ingressaram no IFC há menos de 5 anos, indica que há uma renovação no quadro docente, o que nos leva a supor que, com eles, abre-se a possibilidade de outras iniciativas, de diferentes práticas pedagógicas, enfim, de novas expectativas.

Outra informação importante no âmbito dessa análise refere-se ao fato de que 47% dos profissionais possuem parte significativa de suas cargas-horárias para atividades administrativas. Não há dúvidas de que o envolvimento dos professores em atividades burocráticas limita a possibilidade de participação em trabalhos coletivos, especialmente os de planejamento e execução. Sobre esse aspecto, a literatura que discute integração curricular é clara – não há como integrar processos pedagógicos sem discussão teórica e metodológica e sem tempo para reflexão, planejamento e ação coletiva.

---

<sup>55</sup> Dados fornecidos pelos PPCs de Agropecuária dos *campi* do IFC. Esses setores são os lugares onde os estudantes realizam as práticas profissionais do curso. Então, têm-se algumas unidades, como Zootécnica (I, II, e III); Agricultura (I, II, e III); Jardinagem e Paisagismo (Abatedouro/Frígórico); Fitotecnia; Planejamento, produção e gestão; Agroindústria, entre outros; pois varia de acordo com a especificidade da região. Alguns *campi* são mais direcionados à piscicultura, outros de gado, outros suínos, etc.

No que se refere ao indicador “conhecimento e participação dos profissionais no curso”<sup>56</sup>, apenas dois afirmam não conhecer o PPC. Isso, certamente, deve-se ao fato de os professores terem a responsabilidade pela elaboração e/ou atualização das ementas das disciplinas. Sobre esse aspecto, as entrevistas evidenciaram que conhecer o documento não significa assumi-lo como orientador da prática docente.

Com relação ao Núcleo Docente Básico (NDB), que tem a responsabilidade de implantação e consolidação do curso e principalmente a atualização do PPC, as informações revelam que apenas 27% dos sujeitos nunca fizeram parte do núcleo, o que sugere que os profissionais conhecem o projeto de formação e que possuem significativa participação nas atividades que compõem o curso. Esse dado indica pelo menos dois aspectos: que os professores compreendem a proposta e que a discussão sobre os conceitos de integração curricular no contexto do EMI não lhes são estranhos.

As atividades desenvolvidas pelos professores no âmbito do Instituto Federal Catarinense são variadas: atuam em cursos de curta duração (FIC), em cursos técnicos, PROEJA, cursos superiores, além de atividades de pesquisa e extensão. Apenas 33% dos profissionais têm suas atividades voltadas somente para o curso técnico de Nível Médio em Agropecuária. Os demais, trabalham concomitantemente com outros cursos. Destacam-se, nos dados coletados, que os professores da formação geral participam em diferentes atividades da instituição, principalmente em outros cursos na forma integrada. Os dados apontam para uma limitação no envolvimento desses profissionais de forma integral ao curso de Agropecuária, já que seu tempo fica restrito.

Particularmente, sobre o nível de conhecimento dos professores em relação à concepção de EMI expressa no Documento Base, 63% disseram conhecer parcialmente, 23% minimamente, 7% profundamente e 7% alegam desconhecer. Isso aponta que, embora a grande maioria dos sujeitos tenha tido acesso ao documento e alguma participação em sua elaboração, a segurança sobre o domínio de seu conteúdo parece não ser tão evidente.

No que tange à presença dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia no curso, observa-se que os profissionais possuem opiniões diferenciadas. Para 57% dos respondentes, os eixos integram o curso parcialmente. No entanto, para 40% deles, todos os eixos estão presentes

---

<sup>56</sup> A partir desse item, temos 30 sujeitos na pesquisa, sendo 11 da entrevista e 19 do questionário.

no curso de maneira integral. De acordo com o PPC de Agropecuária de um dos *campi*: “[...] O Ensino Médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo [...]” (PPC 04).

O que se pode afirmar sobre esse aspecto é que os eixos de articulação da formação fazem parte do curso tanto nas diretrizes que o prescrevem quanto no seu reconhecimento por parte dos docentes, o que não significa dizer que as ações pedagógicas sejam orientadas nessa direção.

Especificamente sobre o eixo “trabalho”, questionamos os sujeitos sobre o duplo sentido do trabalho como princípio educativo – se na compreensão deles, o conceito de trabalho, no curso, tem um sentido mais ontológico (práxis humana) e/ou mais histórico (práxis produtiva). De acordo com 74% dos respondentes, ambos estão presentes no curso e apenas 17% consideram que a práxis produtiva é a que mais se encontra presente. Cabe destacar aqui que os cursos técnicos sempre se pautaram por uma concepção produtiva de trabalho, especialmente por sua vinculação com o mercado.

No objetivo geral do curso expresso no PPC de um dos *Campi*, a forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, ou seja, a práxis produtiva é a que mais se expressa. Vejamos o que está posto no objetivo:

O objetivo do curso de Técnico na área de Agropecuária, com habilitação em Agropecuária é formar profissionais competentes para atuarem em todas as fases do complexo rural, incluindo produção, beneficiamento e comercialização agropecuária; gerir propriedades rurais e participar ativamente do mercado de trabalho. (PPC 02).

Na formulação do objetivo, fica claro que o foco do curso é a formação profissional do estudante, ou seja, a capacitação para o mercado de trabalho. Sequer aparecem os elementos curriculares de articulação com o Ensino Médio. Em projeto pedagógico de outro *campus*, pode-se observar um pequeno equilíbrio entre o ontológico e o histórico no conceito de trabalho como princípio educativo:

[...] o curso tem por objetivo a formação de profissionais, com sólida base científica e tecnológica e com ampla visão política e social,

aptos a atuar nas diversas atividades voltadas à produção vegetal, produção animal, produção agroindustrial, planejamento e gestão do agronegócio, com competências e habilidades para realizar e orientar o desenvolvimento de práticas agropecuárias economicamente viáveis e de menor impacto ambiental, visando a sustentabilidade dos sistemas produtivos. (PPC 03).

Nesse relato, o objetivo do curso volta-se para a atuação profissional, com foco na sustentabilidade e com alguma atenção para o que chamaríamos de formação integral. Nota-se, portanto, que os PPCs não estão em desacordo com as DCNEM, tampouco com as DCNEPTNM, tendo em vista que ambas contemplam essa articulação em seus discursos.

Nesse mesmo âmbito, questionamos os profissionais sobre a questão da educação politécnica e sua presença no currículo do curso. Aproximadamente, 27% afirmam que essa perspectiva está contemplada na formação, enquanto 60% consideram que ela tem presença parcial. É possível, sobre esse dado, supor que haja uma contradição colocada entre o discurso (dos PPCs) e a ação (dos profissionais). Se os professores, nas questões anteriores, afirmaram que o curso caminha eminentemente para uma formação integral, nos PPCs, o encaminhamento vai no sentido da formação técnica. Chama atenção o fato de a politecnia estar presente em ambos os espaços. Portanto, pode estar havendo uma limitação no que se refere ao entendimento sobre o conceito de politecnia ou mesmo uma desarticulação entre discurso e ação.

Consideramos o eixo trabalho, e com ele o conceito de politecnia, como centrais no entendimento da proposta de EMI e nele a de integração curricular, razão pela qual incluímos apenas esses dois aspectos na análise. Além disso, compreendemos que possuem forte implicação no que se refere às históricas dicotomias que fragmentam a formação geral e a profissional.

O trabalho empírico revela a presença dessa dicotomia no curso de Agropecuária em diferentes situações, inclusive em depoimentos dos respondentes, como o que destacamos a seguir, a título de exemplo.

[...] inclusive, eu acho muito complicado, particularmente, porque a gente tem que preparar para vestibular e também para ele ter o curso



técnico. Às vezes, ainda acho que fica em detrimento do curso técnico, porque força demais os alunos e aí eles ficam perdidos no foco. [...] Porque muitos alunos questionam: – Porque não tem só o Médio? Porque não é objetivo do Instituto Federal. Existem outras escolas que vão ofertar só o Médio. Então, a gente tem que deixar os nossos alunos cientes de que eles vão se formar em Técnicos em Agropecuária, e que eles têm que ter as competências e habilidades disso, acho que isso é uma coisa que nós professores puxamos bastante no técnico. (EN 01)<sup>57</sup>.

A narrativa descrita permite considerar que os próprios professores reconhecem a dicotomia e, inclusive, sinalizam preocupação com a formação técnica do egresso. Certamente, essa tendência responde a uma tradição de formação técnica que historicamente legitimou a natureza desses cursos. Sabe-se, como vimos no Capítulo I, quando tratamos da concepção do EMI, que essa divisão entre Ensino Médio e Educação Profissional se busca superar.

O depoimento abaixo revela flagrantemente o caminho que ainda precisa ser percorrido para se chegar a integração curricular.

[...] o que acontece aqui é assim: o pessoal da técnica é um pouco afastado do médio, então alguns do médio procuram os do técnico pra fazer integralização [integração], outros do técnico procuram os do médio. Então, o que acaba acontecendo é que as pessoas de áreas afins que seria a parte biológica e de ciências aplicadas estão em melhor contato com o pessoal da técnica. Mas, por exemplo, linguagens a gente não tem, pelo menos até onde eu sei, integralização nenhuma, nem das línguas estrangeiras nem da parte de português mesmo. Existe uma “rixa”, vamos definir assim, os professores da técnica não se “bicam” muito com o pessoal das Humanas. O

---

<sup>57</sup> Neste texto, utilizaremos as letras “EN” para os discursos dos entrevistados, seguido de um número para não identificá-los, e as letras “RQ” para os respondentes do questionário também seguidos de um número para o sigilo de suas identidades. Também não iremos distinguir pelas falas o gênero. Assim, optamos por tratar todos os depoimentos como se fossem do mesmo sexo, o masculino.

pessoal da técnica é muito prático, então aparece um problema, resolve; o pessoal das humanas, não: eles querem discutir o problema antes de resolver, então essa divergência acaba afastando um pouquinho para ter essa integralização. (EN 11).

Na literatura que trata sobre o EMI, a autora Vera Corrêa (2005) destaca a importância das relações sociais na escola como condição para um trabalho integrado. É nessa relação que se exercita o coletivo e a democracia. O depoimento acima mostra o quanto, sobre esse aspecto, a proposta precisa avançar.

Ainda sobre a concepção do EMI, recorremos ao que nos apresenta Ciavatta (2005) para compreendermos o processo de integração curricular no curso investigado. A autora apresenta sete pressupostos<sup>58</sup> para a formação integrada no EMI, os quais utilizamos nas questões com vistas a identificar sua ordem de prioridade, pelos professores, no curso. Para os profissionais, manter a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional no texto da lei e das políticas curriculares é condição primeira. O investimento, para eles, aparece como segunda prioridade, seguido da adesão de gestores e profissionais responsáveis pela formação. Os demais pressupostos apresentaram-se pouco evidentes.

As informações apontam que já existe uma intencionalidade para a integração, embora, como já fizemos referência, as limitações se mostrem sobre diferentes aspectos. A manifestação citada a seguir ilustra bem essa intencionalidade, além de indicar os espaços onde as resistências mais se manifestam.

Essa proposta de integração ainda é uma utopia em nossa instituição, precisamos quebrar muitos paradigmas. Isso implicará em romper definitivamente as estruturas históricas entre o ensino profissionalizante do propedêutico. Precisa

---

<sup>58</sup> Os sete pressupostos são: existência de um projeto de sociedade visando à superação do dualismo de classes; manter na lei a articulação entre o Ensino Médio de formação geral e a Educação Profissional; adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; articulação da instituição com os alunos e familiares; experiência de democracia participativa; resgate da escola como um lugar de memória; e garantia de investimentos na educação.

haver um planejamento articulado entre os diversos conhecimentos. E o triste é ver que tem uma administração preocupada em que essa integração aconteça e a resistência da maioria dos docentes, principalmente da área técnica. É um eterno trabalho de (re)construção! (RQ 02).

Nessa impressão manifestada pelo profissional, fica evidente que as limitações não se restringem a um dos pressupostos. Nesse caso, a resistência é apontada como sendo essencialmente dos docentes; o que sabemos não responde às muitas variáveis que precisam ser consideradas para um processo de integração na formação. Veja-se que no depoimento destacado a seguir, o profissional já aponta as condições de trabalho como necessidade primeira para esse processo.

A integração efetiva do ensino dificilmente ocorre. Isso demanda muito tempo e disposição, algo que não nos é oferecido atualmente. A integração deveria ocorrer de forma mais direta e deveríamos trabalhar (docentes) de maneira conjunta (algo que não ocorre, devido a vários motivos). Aparentemente, a integralização só se deu nos documentos, pois na prática ela ocorre de maneira muito esparsa e particular por parte de alguns docentes. (RQ 05).

Associado aos pressupostos apresentados por Ciavatta (2005), outros elementos apareceram em destaque pelos respondentes. Particularmente, sobre trabalho coletivo, os profissionais entendem que as atividades são, ainda, individualizadas e que os docentes possuem resistências para desenvolver práticas coletivas.

Sobre formação continuada, espaço absolutamente importante na construção de processos integradores, os dados mostram que a instituição oferece suficientes oportunidades de formação continuada com temas diversos, porém, o espaço de formação sobre o tema específico do EMI é restrito. O que também apareceu na coleta de dados é que as atividades de formação não são de participação obrigatória, e, sim, por adesão dos professores. Essa opção institucional reflete uma baixa participação docente.

Inclusive, alguns entrevistados relatam que “existe o espaço, agora, mas nem sempre essa socialização é feita” (EN 11), isto é, nem sempre há direcionamento para formação sobre integração curricular;

“todos são convidados”, “para quem quiser” (EN 07), quer dizer, participa quem achar que é de seu interesse; e para alguns, especialmente aqueles que já possuem muitos anos de magistério, entendem que “a coisa se tornou repetitiva” (EN 12).

[...] a gente tem poucas horas que são voltadas pra esse momento, um momento de reflexão que a gente, como o professor, deveria ter. Muitas vezes, foram até escutados por muitos: – Pô, mas de novo essa semana! Como se não fosse uma coisa importante, a gente tem que ter pelo menos uma semana a cada seis meses pra refletir sobre as práticas que a gente tem que desenvolver. Eu acho que ainda é bem deficiente nessa parte. [...]. Quando a gente se forma, a gente já não visualiza pelo professor, as coisas vão acontecendo [...] Quando você percebe [...] já está na sala de aula”. (EN 04).

A formação para os profissionais em educação, seja inicial ou continuada, tanto pelo que recomendam as abordagens teóricas quanto pelos documentos oficiais, torna-se algo imprescindível à condição de ser professor. Para alcançar uma formação humana integral ao estudante, também devem ser dadas condições para que o docente possa ter compreensão de sua prática para poder trabalhar com todas as dimensões da vida e do trabalho. Deve-se oportunizar aos profissionais um envolvimento no processo de trabalho integrado para um currículo integrado. Enfim, a “formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política [EMI].” (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 33).

No que diz respeito à “concepção de currículo”, quarto indicador na análise dos elementos que constituem a concepção de integração curricular nos cursos de Agropecuária do IFC, destacaremos, a seguir, aspectos da organização curricular, das concepções teóricas que sustentam o currículo e do planejamento. O propósito é compreender a importância atribuída pelos profissionais que atuam no EMI sobre as questões que envolvem o currículo. Nesse sentido, concordamos com Gimeno Sacristán quando afirma que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (2000, p. 17).

Em se tratando da proposta de EMI, consideramos importante compreendermos a natureza do currículo que se desenvolve no curso dado o movimento de disputas que historicamente estão colocadas nas fronteiras entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Com relação à organização curricular do curso, vista pelos PPCs, em relação à matriz, alguns elementos ficaram bem evidenciados, tanto na análise da matriz, propriamente, quanto nas entrevistas e respostas ao questionário. O primeiro ponto é que, segundo a avaliação dos professores, há uma adequada distribuição das disciplinas do Ensino Médio e do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) na matriz curricular, o que indica que esses territórios estão bem demarcados, na parte profissionalizante e na formação geral. E isso é demonstrado na análise dos desenhos curriculares nos PPCs de Agropecuária que apresentam as divisões: base nacional comum (as quatro áreas do Ensino Médio), a parte diversificada e a parte profissionalizante.

Pela análise das ementas e bibliografias dos componentes curriculares foram possíveis extrair algumas evidências. Dessa distribuição, consideramos as disciplinas de articulação<sup>59</sup>, os componentes curriculares do Ensino Médio, pois realizam uma compreensão ampla de mundo e sociedade, além de realizarem o diálogo entre as diferentes ciências. As disciplinas instrumentais, são aquelas incluídas na parte diversificada, como Iniciação Científica ou Metodologia Científica, Informática, Orientação de Estágio e Legislação, e ainda, mais algumas propostas pelo eixo tecnológico (Recursos Naturais) do curso pelo CNCT, como Cooperativismo e Associativismo, Produção Agroindustrial, etc. Estes componentes visam a dar suporte na formação profissional. Já as disciplinas específicas, referem-se a todos os componentes que direcionam-se para a formação específica do técnico em agropecuária, como Zootecnia, Agricultura, Topografia, Agroindústria, Fruticultura, Silvicultura e outras.

Pela distribuição adotada, extraiu-se das matrizes curriculares dos projetos dos *campi* que ofertam o curso, a seguinte tabela:

---

<sup>59</sup> O critério adotado para a distribuição das disciplinas encontra-se descrita no texto “Aspectos metodológicos da pesquisa”.

Tabela 1 – Distribuição da matriz curricular dos projetos de cursos

	<b>Disciplinas de Articulação</b>	<b>Disciplinas Instrumentais</b>	<b>Disciplinas Específicas</b>	<b>Estágio</b>	<b>Total da carga horária anual do curso (horas-relógio)</b>
<b>PPC 01*</b>	x	x	x	120	4170
<b>PPC 02</b>	2240	234	2287	400	5161
<b>PPC 03</b>	1974	240	1701	160	4075
<b>PPC 04</b>	2200	440	1680	240	4560
<b>PPC 05</b>	2258	240	1530	180	4208
<b>PPC 06</b>	2428	180	1065	240	3913

\* Não tivemos acesso ao PPC 01 para verificar nas ementas a caracterização das disciplinas. Por estar em construção, foi-nos fornecida a atual matriz curricular do curso.

Fonte: Dados do autor.

Essa distribuição, do ponto de vista da integração, dificulta a existência de um currículo integrado, pois, enquanto houver territórios com espaços identificados (de um lado Ensino Médio e de outro, a parte profissionalizante), reduzem-se as condições que promovam a integração curricular entre os cursos. Como visto na literatura e nos documentos oficiais, essa histórica dicotomia deve ser superada para o alcance de uma formação integral do estudante.

Questionamos os sujeitos com relação à concepção curricular do curso. Para 30% dos envolvidos, o currículo é tradicional; 27% o consideram tecnicista, 10% entendem que ele se aproxima de perspectivas reprodutivistas, multiculturalistas ou libertadoras, enquanto que 33% não apontam nenhuma das alternativas.

O resultado demonstra que a discussão sobre a concepção de currículo predominante no curso não está suficientemente posta, e disso decorre, certamente, a insegurança dos professores em caracterizar sua perspectiva teórica. O fato de 57% avaliarem o curso como

tradicional/tecnicista revela que não há, ainda, a superação das concepções conservadoras de currículo, e que, portanto, o foco é a transmissão de conteúdos e aquisição de competências.

Em um dos PPCs de Agropecuária, assume-se a seguinte concepção curricular:

[...] o presente currículo esta orientado pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as praticas sociais, tendo como diretrizes a difusão de valores fundamentais aos interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática e a orientação para o mundo do trabalho, visando formar profissionais e cidadãos capacitados a desenvolver competências complexas e polivalentes, de forma ética e responsável. (PPC 03).

Observa-se que nesse PPC, as concepções de currículo não estão suficientemente definidas, expressando certo ecletismo. Essa abertura para as variadas perspectivas teóricas e práticas limita a possibilidade de compreensão dos profissionais que estão envolvidos na realidade do EMI, sobre sua concepção, ainda mais quando vê-se que tanto a literatura quanto as políticas curriculares não estão em convergência. Essa relação entre discurso e prática sobre a integração é vista pelos profissionais como “um ideal a ser buscado” (EN 09).

O depoimento de um dos envolvidos reflete bem as condições dadas para que a integração, posta nos documentos, efetive-se na prática pedagógica:

[...] hoje a educação é muito mais romântica no papel do que na prática. A gente pode implementar todo esse romantismo que se escreve, que está nos livros hoje, porque pedagogicamente falando, na prática, a gente tem pouco suporte nesse aspecto. (EN 08).

Em se tratando de uma proposta de EMI, uma das causas desse distanciamento entre teoria e prática é a contradição de concepções

frequentemente expressada pelos professores do curso. A questão que colocamos nesse âmbito é se um curso com currículo considerado tradicional/tecnicista pode ter presente eixos de uma perspectiva crítica. Se 93% dos participantes conhecem, de alguma forma, o Documento Base, e 50% deles afirmam que há formação pedagógica frequente nos *campi*, e, além disso, há espaços para discussão sobre o EMI, então, sugere-se que de fato não há um direcionamento para a prática a partir da concepção do projeto; que há resistências quanto à assimilação da concepção proposta para o EMI; que a referida perspectiva teórica não está suficientemente compreendida pelos profissionais do curso; e que não há, ainda, ações indutoras que produzam o rompimento com práticas conservadoras que mantenham o currículo com organização e concepção disciplinar.

Os relatos dos professores, a seguir, reforçam essas limitações quanto à concepção e integração. Para eles, na prática docente, cada disciplina é pensada e operacionalizada de acordo com a intenção do docente. Sobre esse aspecto, um dos docentes entrevistados afirma: “[...] você está falando e eu estou analisando os profissionais que trabalham nessas áreas [...]” (EN 08). Ele se refere que realmente não há um predomínio de concepção teórica curricular no curso e que cada docente é que faz a opção conforme sua formação e experiência.

Alguns classificam o currículo do curso como “diversificado” e “heterogêneo”. Outros consideram que o currículo de Agropecuária tem agrupamentos de variadas concepções, as quais vão desde uma perspectiva tradicional/tecnicista até de um currículo humanista. O que chama atenção é que a concepção crítica de currículo não aparece nesse cenário.

Essa posição dos professores revela o quanto a distinção sobre o que seja integração e sobre o próprio conceito que orienta o projeto no campo curricular ainda estão confusos. E, novamente, destacamos que essa confusão não está presente só entre a literatura e os documentos oficiais, mas na própria ação dos professores que expressam essa dificuldade de discernimento em relação ao próprio conceito curricular.

Em relação ao planejamento, um dos aspectos da concepção de currículo, questionamos sobre a elaboração dos planos de ensino. Sobre essa atividade, 33% afirmam dar ênfase, em sua disciplina específica, aos conhecimentos voltados para a formação geral do estudante; 20% valorizam em seu planejamento conhecimentos direcionados para a formação profissional; 20% atribuem maior importância aos conhecimentos voltados para a formação integral do estudante; 14% procuram articular os conteúdos de sua disciplina com a respectiva área



de conhecimento mais ampla; e 10% buscam planejar em conformidade com os PCNs. Novamente, aqui, os dados apontam que a responsabilidade de direcionamento da organização do conhecimento fica a cargo do professor, já que ele planeja a disciplina conforme considera ser o mais propício à aprendizagem do estudante, sinalizando, portanto, que o PPC não orienta suficientemente quanto às formas de articulação do conhecimento para todo o curso no âmbito do planejamento.

De acordo com Sacristán (2000, p. 122), os professores quando preparam “seus planos ou programações têm dois referenciais imediatos: os meios que o currículo lhe apresenta com algum grau de elaboração, para que seja levado à prática, e as condições imediatas de seu contexto”.

Para a realização de trabalhos integrados, é importante que a instituição oportunize espaços e estimule essa prática. Nesse sentido, questionamos os professores sobre os espaços oportunizados pela instituição para os encontros de socialização, planejamento ou discussões. Para 74% dos respondentes, a instituição promove esses momentos, viabilizados, principalmente, por cursos, formação e reuniões pedagógicas. Essa informação é reforçada por um dos professores, que afirma: “Apesar de haver esses momentos, ainda acho que os mesmos são em número reduzido, bem como a participação dos docentes” (RQ 02).

Particularmente sobre formação continuada, espaço importante para a promoção de um currículo integrado, os dados revelam que ela está presente na instituição. Pelo menos, é o que aponta um dos entrevistados:

Nós estamos trabalhando em conjunto à questão da conscientização do que é um currículo integrado. Já foram realizadas com todos os outros cursos técnicos, trabalhos em conjunto, primeiro de conscientização, também dessas diferentes concepções de currículo integrado, e a partir de agora, nós vamos trabalhar mais as áreas específicas. (EN 05).

Cada *campus* cria uma estratégia para trabalhar o currículo na forma integrada seguindo a orientação proposta para o EMI. A discussão iniciada com os docentes sobre currículo, planejamento, integração curricular, e outros temas, pode, a nosso ver, fomentar as parcerias de trabalho, garantir atividade mais inter-relacionadas e, nesse sentido,

oportunizar maior aproximação entre concepção e prática. É, portanto, o que trataremos a seguir quando passarmos a discutir o indicador “concepção de integração curricular”.

Como visto no capítulo anterior, há variadas concepções de integração curricular para o desenvolvimento de currículos integrados. Entendemos que um importante passo para se alcançar essa perspectiva é estimular o trabalho docente por meio de parcerias. Questionados sobre essa possibilidade, 30% dos profissionais dizem que sempre ou quase sempre planejam atividades conjuntamente com outros colegas, sendo que, dentre eles, a realização de planejamentos com o colega da mesma disciplina é mais rotineiro. Outros 20% fazem em conjunto com outros docentes, porém, sem previsão no plano de ensino. Aproximadamente, 40% afirmam não ter o hábito de planejar e trabalhar compartilhadamente.

A opinião, a seguir, expressada por um docente revela que tanto o planejamento quanto as práticas são realizadas, geralmente, por afinidade pessoal ou por proximidade de áreas de conhecimento.

Quando eu elaboro o plano de ensino, eu verifico, assim, as disciplinas que são oferecidas naquele ano e, assim, na medida do possível, eu tento me relacionar com aqueles professores que a gente se encontra mais, tem mais proximidade, ou que a gente trabalha nas mesmas turmas, e dentro do possível, a gente tenta bolar aí alguma coisa [...]. Então, a gente tá sempre se falando: olha o que nós poderíamos fazer [...]. (EN 08)

O depoimento do professor revela a importância da relação social, um dos princípios que sustenta a concepção de EMI. O trabalho coletivo é também destacado por Sacristán (2000, p. 198):

O enfoque coletivo da profissionalização docente para desenvolver um currículo coerente para os alunos é uma necessidade urgente entre nós. O isolamento nas aulas supõe a falta de questionamento das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas [...].

O currículo segmentado por disciplinas, como já dissemos, dificulta a integração. É necessário romper com essa prática mais tradicional para que a integração aconteça. Ela exige ação coletiva e

transgressão do currículo prescrito, na medida em que se efetiva pelo próprio diálogo entre áreas e profissionais. Vejamos o depoimento de um dos professores sobre esse aspecto:

Na verdade, você recebe uma ementa e você é obrigado a cumprir aquele conteúdo todo de ementa, inclusive, assim, a própria integração ocorre porque a gente foge um pouco daquela regra da ementa, porque se for pra passar exatamente só aquele conteúdo, você não estaria fazendo o que a gente chama de integração. (EN 04).

A integração curricular, sem dúvida, supõe a disposição para mudar o que está estabelecido. Até porque em um modelo de organização linear-disciplinar, “não são incentivadas atividades destinadas a constatar que todo conhecimento é produzido em um contexto social, econômico e político específico, que o mediatiza e condiciona” (SANTOMÉ, 1998, p. 105).

Sair do individualismo para atividades compartilhadas e dos limites dos próprios modelos estabelecidos constituem atitudes necessárias no âmbito da integração curricular. Sobre este último aspecto Sacristán (2000, p. 168) considera:

[...] Os limites da atuação nem sempre são evidentes para os que agem dentro do quadro dado. Certamente muitos professores os conhecem e procuram forçá-los à medida que impedem a realização de outro modelo de educação mais aceitável. Mas muitos outros convivem bem com eles porque os interiorizaram.

O desafio que se coloca para o EMI, do ponto de vista da integração curricular, é o de romper com a tradição de um modelo de educação conservadora e instituir uma proposta de educação com perspectiva integral e democrática.

Para Apple (2006, p. 50), “Temos a tendência a perceber o conhecimento como um ‘artefato’ relativamente neutro”. Essa percepção favorece o individualismo dentro das instituições escolares, e, por consequência, promove o distanciamento de ações ancoradas pela coletividade.

Ainda sobre os planos de ensino como instrumento de organização curricular, destaca-se a importância do registro das ações educativas, especialmente aquelas decorrentes de projetos coletivos, de práticas interdisciplinares, de ações inovadoras, dado que elas potencializam a constituição de outra cultura escolar.

No que se refere à organização do conhecimento escolar do curso, 47% consideram que há uma aproximação do princípio de integração curricular pela articulação de diferentes saberes disciplinares; outros 37% acreditam que o processo de ensino está organizado pela lógica do conhecimento de referência. Estes dados revelam alguma caminhada na direção da integração, ainda que os professores argumentem que o processo está focado em habilidades e competências.

Ramos (2005, p. 113), ao referir-se à pedagogia das competências, faz-lhe críticas, pois, segundo ela, essa perspectiva

não considera, entretanto, é que os problemas a que se propõe resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, têm um fundo epistemológico que, se não for compreendido, desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação.

Sobre as ações interdisciplinares presentes no curso de Agropecuária, os dados revelam que não há uma direção que identifique o projeto de integração. Embora 30% afirmem que a proximidade entre as disciplinas ocorra pela justaposição, especialmente, por critério de afinidades de áreas temáticas, outros 30% apontam desconhecer qualquer relação entre as disciplinas. Além desses, 40% entendem que a interdisciplinaridade, ainda em estágio inicial, ocorre por agrupamento de diferentes disciplinas e por intercomunicação nas áreas. Sobre esse aspecto, veja-se o que expressa o Documento Base:

a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas

áreas profissionais na perspectiva da totalidade. (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 52-53).

No que se refere à contribuição das áreas de conhecimento para a integração curricular na proposta do EMI, 47% dos sujeitos afirmam que todas as disciplinas da Educação Básica (médio e técnico) oportunizam, de alguma forma, processos de integração. Enquanto 27% entendem que apenas as disciplinas da área das ciências naturais (Biologia e Química) são integradoras no curso de Agropecuária.

Segundo os profissionais, é preciso o entendimento dos conceitos de Biologia e de Química para o entendimento dos conhecimentos necessários específicos do curso, portanto, eles são estruturantes. No entanto, de acordo com a proposta do EMI, todas as disciplinas devem ser integradoras no desenvolvimento de um currículo integrado. Se os professores não entendem que todas são integradoras, então, significa dizer que o debate da integração curricular não está suficientemente maduro.

Ramos (2005, p. 120) contribui neste aspecto, ao dizer que: “[...] conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade”.

Nesse mesmo âmbito, aparece com evidência as históricas disputas entre a área técnica e a formação geral. O depoimento, a seguir, expressa bem a tensão desse território:

Eu acho que a integração, principalmente dos professores do dito Ensino Médio [...] que estão aqui em função do curso profissionalizante, no qual eles estão trabalhando. Então, eles deveriam, talvez, procurar saber quais são as necessidades dos professores da área técnica, das disciplinas da área técnica para abordar determinados assuntos, né, que viriam a complementar ou dar uma base para formação técnica. Essa é a função. Afinal, é um curso técnico. (EN 12).

Pela expressão desse docente, a tradição de uma instituição técnica, em seu conceito, prevalece frente a uma nova proposta de integração. Trata-se, portanto, de uma resistência que, de algum modo, revela o desafio da superação das tradicionais fronteiras curriculares e de trajetórias formativas. Para Sacristán (2000, p. 199), “esse

individualismo [resistência] é, no fundo, uma forma eficaz de evitar que se discuta o projeto coletivo de trabalho e que se ponha em questão o modelo educativo que os alunos recebem, as condições organizativas etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 199).

Essa resistência, como se vê no depoimento abaixo, não está localizada apenas na área técnica. Profissionais do Ensino Médio também se colocam em defesa de seu território.

[...] Então, eu acho que o pessoal mais da área do Ensino Médio, ele trabalha mais com essa ideia [integração], o pessoal da área técnica parece ser mais fechado, ele trabalha entre si, não tem uma ligação técnico e médio, eu não vejo muito isso. (EN 07).

Os relatos indicam que há urgências no estabelecimento de estratégias que estimulem a aproximação entre áreas, trajetórias formativas e profissionais.

Outro ponto do indicador “concepção de integração curricular” é relativo à organização curricular do curso, que inclui: a matriz curricular, a metodologia, as práticas profissionais e o estágio profissional. Para 64% dos envolvidos, o modo como o curso está organizado favorece, pelo menos parcialmente, o processo de integração curricular.

Quanto ao tempo de duração do curso, os professores entendem que três anos são suficientes, diferente do que sugere a proposta do EMI, que prevê o tempo de quatro anos para integralização do curso, dado que o jovem precisa de tempo para compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo.

Especificamente, no que se refere à organização didático-pedagógica, observamos em um dos *campi*, que o curso é em tempo integral, porém, pela manhã, acontecem as aulas do Ensino Médio, e à tarde, do ensino profissionalizante. Além disso, o regime também é diferenciado. Para o Ensino Médio, é anual e para o técnico, é semestral, o que implica completamente na forma de organização dos planos de ensino dos professores por causa dos prazos para avaliações e entregas de boletins.

Não resta dúvidas de que essa organização didático-pedagógica constitui um forte empecilho para o projeto de integração, na medida em que mantém uma estrutura de dois cursos com separação temporal e de regime didático.

Essa fragmentação didático-pedagógica está sendo discutida nas atividades de formação sobre o EMI. Nesse sentido, a gestão do *campus* está propondo uma nova organização que contemple a superação dessa limitação.

No conjunto dos indicadores, o aspecto da avaliação do projeto de integração curricular no curso pelos profissionais aparece revelando limitações e possibilidades. Cerca de 54% dos respondentes disseram que há tanto possibilidades quanto limites para o desenvolvimento de um currículo integrado; 22% vêem apenas potencialidades para a proposta, enquanto 16% visualizam somente obstáculos.

Essa ausência de consenso aponta várias necessidades, especialmente a de adensamento do debate, a de ampliação das oportunidades de formação, além da compreensão do próprio sentido do projeto. Dentre as necessidades identificadas pelos profissionais entrevistados, estão: a contratação de mais pessoal e melhor distribuição de cargas-horárias; a priorização do debate por parte da instituição; o rompimento de prática curricular tradicional; e interferência dos conselhos profissionais.

O relato de um dos profissionais expressa bem essas expectativas:

Olha, mexer numa coisa que está assim tão consolidada não é algo tão fácil. Então, assim, precisava ter um empenho e uma dedicação de todos nós aí. Tem um grupo de pessoas, como está ocorrendo aí, e essas pessoas começarem a quebrar essa “rocha” que está tão estagnada e começar a ver essa outra abrangência. (EN 06).

A equipe a qual o professor se refere trata-se de um Grupo de Trabalho que está discutindo o Ensino Médio Integrado e tem como propósito estimular o debate para a elaboração de um currículo integrado no Instituto Federal Catarinense. No mesmo relato, podemos ver que o próprio docente considera que modificar as práticas atuais impregnadas de uma concepção conservadora é um desafio.

Para os professores, o desafio começa pela própria tradição da formação inicial, como ilustrado no depoimento a seguir:

[...] a nossa formação não foi essa, a formação das pessoas que hoje são docentes, a gente não teve essa... é uma nova concepção. Ela requer que a gente consiga compreender esse paradigma para aí poder aplicar. Então, eu acho que é uma meta e

que não é realizada em 2, 3 anos. Eu acho que é um projeto a médio, longo prazo. (EN 09).

De acordo com Sacristán (2000, p. 178), há um triângulo de forças da práxis pedagógica do professor, que são: os significados, condicionados por sua formação e experiência; as condições da prática; e as novas ideias do qual surgem soluções ou ações. Assim, “qualquer inovação que se lhe proponha alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito dos professores. [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 178).

No que se refere à interferência dos conselhos profissionais, particularmente, o CREA-SC (Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura de Santa Catarina) e o CONEA (Conselho Estadual de Ensino Agrícola de Santa Catarina), observa-se que esses órgãos são importantes para a carreira profissional, pois, ao final do curso, ou seja, no terceiro ano, o CONEA aplica uma prova de conhecimentos específicos em todas as escolas de ensino agrícola do Estado e o CREA-SC registra os técnicos diplomados para que possam exercer suas atividades no Estado.

Esses dois órgãos aparecem nas falas, principalmente, dos coordenadores de curso, pela preocupação que eles possuem em relação à formação e atuação profissional dos estudantes.

[...] o CREA só implicou com nossa baixa carga horária da topografia e desenho técnico que é uma competência que a gente já colocou um pouco dentro da topografia porque ela é preconizada pelo CONEA também, e a gente não tinha. Só em construções rurais, muito pouca carga horária, [...]. (EN 01).

O depoimento deixa claro que os órgãos de representação profissional fazem exigências que nem sempre estão convergentes com o projeto de integração. No caso específico da topografia, o Núcleo Básico Docente (NDB) precisou incluir na carga horária do curso à referida disciplina para que não houvesse restrição na carteira profissional dos estudantes. Conforme afirma um dos entrevistados, “[...] o Instituto [IFC] tem feito isso: tem colocado realmente quem o mercado precisa seguindo aqui principalmente as normativas do CREA para não barrar lá na atribuição profissional depois. [...]” (EN 06).

Não obstante ao conjunto das limitações, vários profissionais têm o entendimento de que a integração curricular mostra-se possível. Para



eles, os conhecimentos podem ser articulados entre as diversas disciplinas, ainda que não tenham muita clareza sobre como isso se efetiva.

Claro que eu não vejo como ser separado, por exemplo, o conhecimento não tem como ser separado. Mas claro eu dou aula de biologia, quando eu entro é biologia. Só que envolve tantos outros conhecimentos... Química! Tem que saber química pra saber biologia. [...] Matemática, história, [...] praticamente história é junto com biologia, geografia [...], e eu sei que a parte de Agropecuária se baseia nos conhecimentos de biologia também. Muitas coisas a gente tá trabalhando e trabalha em conjunto, os professores do técnico com o básico, não tem nem como não ser. [...]. Então como é que fica isso? Como é que se trabalha isso? [...]. (EN 02).

De acordo com o professor, a equipe docente está buscando iniciativas para a integração curricular e indica que já existem algumas práticas interdisciplinares, exemplos revelados também nos depoimentos a seguir:

Vamos pensar num exemplo: a matemática é a matemática, mas ela é usada pra muitas coisas. Eu, por exemplo, da topografia, quando alguém tá aprendendo alguma coisa lá na matemática já poderia estar sendo associada na topografia, [...] “ - Agora, eu entendi porque que serve aquilo lá!” Quando não tinha nenhuma noção pra que serve o triângulo. Tá aqui uma solução! Às vezes, tá faltando isso: essa integração! Estou citando um exemplo e acho que há mais outras... [...]. (EN 10).

No ano passado, a gente fez uma atividade aqui que envolveu biologia, envolveu agroecologia, envolveu gestão e cooperativismo e envolveu geografia. Então, a gente fez uma atividade onde nós levamos esses alunos para o aterro sanitário [...]. (EN 08).

De modo geral, o que se percebe é que os professores embora revelem não possuir domínio teórico e metodológico em relação ao projeto do EMI, acreditam na proposta e veem nela uma possibilidade de superação do atual modelo disciplinar e fragmentário de formação.

É necessário trabalhos como este, pois a forma como se vêm pensando o currículo integrado atualmente nos IFs [IFECT] está em desacordo com as propostas pedagógicas tão discutidas. Hoje, na maioria dos cursos, é simplesmente a junção das disciplinas do EM [Ensino Médio] com as de formação técnica. Não se pensa em interdisciplinaridade ou integração, as áreas e professores não conversam [...]. Os IFs tem a possibilidade de oferecer aos professores formação específica na área e momentos para discussão, basta quererem [...] todos: professores, direção e pedagogos! (RQ 06).

A análise empírica do projeto de EMI no curso de Agropecuária do IFC permite afirmarmos que a proposta continua sendo um desafio em vários aspectos e que algumas iniciativas já sinalizam a direção de um currículo mais integrado. As limitações estão localizadas essencialmente na compreensão teórica do projeto e nos modos como operacionalizar a integração no âmbito da organização curricular.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto busca responder, na forma de síntese, às questões colocadas para a investigação e, particularmente, ao problema de pesquisa, qual seja, compreender a concepção de integração curricular presente na proposta de formação dos cursos de Ensino Médio integrado em Agropecuária no Instituto Federal Catarinense.

Como referido na introdução, o pressuposto do qual partimos foi que o conceito de integração curricular nos cursos possui limitações que são decorrentes de quatro principais razões: i) há insuficiente compreensão teórica sobre a proposta de formação do Ensino Médio Integrado pelos profissionais envolvidos; ii) as condições de trabalho são desfavoráveis, visto que os professores possuem carga horária alta e atuam em programas diversificados; iii) não há espaços comuns que permitam trocas entre os educadores; e iv) a tradição de uma histórica legislação fragmentária dificulta a realização de trabalhos integrados. Portanto, nosso propósito, ao responder o problema de pesquisa, é reafirmar ou não esse pressuposto.

Cabe lembrar que, do ponto de vista metodológico, a opção foi compreender a concepção por meio da análise interfaceada de três conjuntos de textos que denominamos matrizes de referência. Assim, entendemos que os textos que constituem o referencial teórico da concepção do projeto de EMI representam uma matriz de referência para a análise. Nesse mesmo sentido, o conjunto de textos que compõem as diretrizes oficiais que orientam o projeto, principalmente o Documento Base, as DCNEM, e as DCNETPNM, constituíram, para fins metodológicos, uma segunda matriz de referência. Nessa mesma lógica, consideramos os textos dos PPCs de Ensino Médio Integrado em Agropecuária, assim como o material resultante das entrevistas e dos questionários aplicados aos profissionais envolvidos com o curso como uma terceira matriz de referência.

A análise apresentada no capítulo anterior, portanto, resulta de um diálogo que envolve as três matrizes de referência, feitas por meio do estudo dos projetos pedagógicos dos cursos, nos quais se analisaram os princípios filosóficos e pedagógicos, o perfil do egresso, o conceito de interdisciplinaridade e os elementos que compõem suas matrizes curriculares, além da análise dos indicadores que orientaram o questionário e as entrevistas, quais sejam: perfil profissional, conhecimento e participação no curso, concepção sobre o Ensino Médio Integrado, concepção de currículo e concepção de integração curricular.

Assim, passamos a apresentar, inicialmente, alguns aspectos resultantes do estudo teórico e da síntese dos resultados empíricos, considerando-se a análise dos PPCs e os referidos indicadores que orientaram o processo.

O texto que constitui o primeiro capítulo, intitulado “Ensino Médio Integrado: concepção, constituição política e diretrizes”, permitiu-nos que compreendêssemos a histórica dualidade que limita as fronteiras entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Pelo aprofundamento do conceito de EMI, foi possível verificar as razões políticas e epistemológicas do projeto, em especial, os argumentos que defendem a superação dessa dualidade sustentada na perspectiva de uma educação politécnica e de formação integral. Nesse âmbito, ficou revelado também que o EMI é resultante de um enfrentamento em relação à tradição de formação técnica e fragmentária historicamente construída pela Educação Profissional e que suas diretrizes expressam, de algum modo, essas disputas.

No texto do capítulo dois, em que discutimos a concepção de currículo e a organização curricular no EMI, foi possível identificar os discursos que orientam essa política curricular desde seus conceitos até a sua organização em termos de estrutura e forma. Nesse aspecto, pode-se perceber que os discursos oficiais que fundamentam o projeto são, em geral, recontextualizados, ou seja, seus textos são apropriações derivadas de diferentes matrizes teóricas, incluídas tanto as de perspectiva crítica, quanto as conservadoras.

No mesmo capítulo, o enfoque dado às concepções de integração curricular permitiu-nos que compreendêssemos as diferentes formas como o conhecimento é tratado no âmbito do currículo, desde sua seleção até sua organização. A partir desse entendimento e com o apoio de alguns autores, foi possível discutir conceitos e possíveis alternativas de integração curricular, inclusive a contemplada no projeto de EMI, tanto em termos de sua concepção teórica, quanto das diretrizes que o constituem. Além disso, foram identificados os elementos de orientação das diretrizes oficiais no que se refere à organização curricular e as especificidades que marcam os territórios da Educação Profissional e do Ensino Médio.

No que se refere ao trabalho empírico apresentado no capítulo três, a pesquisa revelou-nos uma série de aspectos conclusivos, os quais passamos a destacar.

Com relação aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), a análise permitiu identificar que, em geral, os projetos não contemplam uma definição de currículo em suas propostas pedagógicas; que, embora

os projetos apontem para uma perspectiva mais humana de educação, o foco na conclusão do curso, ainda, volta-se para a construção de competências e habilidades; que os textos dos projetos apresentam elementos da integração curricular, porém, estão hibridizados com princípios da pedagogia das competências; e que as fronteiras entre Ensino Médio e Educação Profissional estão fortemente postas em seus discursos.

Quanto ao “perfil dos profissionais” envolvidos com o curso, é possível afirmar que os professores possuem alta titulação em seu nível de formação, contudo, a distribuição dessa formação por áreas de conhecimento é desequilibrada. Além disso, o tradicional formato do sistema escola-fazenda também dificulta o trabalho integrado, na medida em que distancia os profissionais em áreas isoladas. Esse distanciamento, do ponto de vista da integração curricular, limita a realização de um currículo integrado, na lógica do que está posto no referencial teórico do EMI.

Os 62% dos profissionais que recentemente ingressaram na instituição e estão em fase de ambientação podem representar uma aposta para mudar esse panorama e abrir outras possibilidades para a integração. Esses professores estão, ainda, em fase de reconhecimento da instituição e da nova proposta educativa. Como vimos na análise, muitos já atuam nos Núcleos Docentes Básicos (NDB) e podem, por isso, contribuir com estratégias que permitam a aproximação tanto entre colegas docentes quanto entre os conteúdos no desenvolvimento curricular do curso. Supõe-se que esse movimento já esteja acontecendo, já que, pela fala dos coordenadores, os PPCs estão passando por uma reformulação diante das novas diretrizes.

Associado a esse aspecto, e já tratando do indicador “conhecimento e participação no curso”, vimos que os professores conhecem o PPC, porém o interpretam de forma segmentada, visto que sua contribuição está condicionada à disciplina que ministram no curso. Se o NDB tem um papel fundamental na proposta curricular do curso, cabe a esse núcleo o desafio de fomentar a discussão ao grande grupo sobre o conceito de integração curricular, e, posteriormente, que o documento seja assumido como orientador da prática pedagógica.

Nesse sentido, é importante que a instituição tenha uma clara concepção de educação e de currículo para que todos os cursos pertencentes a ela tenham direcionamento pedagógico semelhante, até porque, atualmente, os professores atuam em diferentes cursos, o que torna difícil para eles assumirem uma proposta educativa comum. “É preciso que se discuta e se procure elaborar, coletivamente, as

estratégias acadêmico-científicas de integração”. (CIAVATTA, 2005, p. 100).

No que se refere ao indicador “concepção sobre o EMI”, é possível concluir que a compreensão dos conceitos/princípios postos no Documento Base não está suficientemente clara para os profissionais, constatando-se, inclusive, o desconhecimento de vários professores sobre alguns aspectos do próprio PPC. Isso ficou revelado nas contradições entre o que está conceitualmente exposto no PPC e nas afirmações dos participantes. Um exemplo ilustrativo refere-se à questão do conceito de trabalho em seu sentido duplo (ontológico e histórico). Nos PPCs, há uma maior tendência para a compreensão do trabalho como práxis produtiva, enquanto as falas indicam uma concepção humana de trabalho.

De igual forma, com relação aos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia, por mais que estejam contemplados nas políticas curriculares, indicando formas de integração curricular, não se encontram explicitados nos PPCs. Todavia, para os profissionais, esses eixos estão presentes no curso, mesmo que em alguns discursos ainda fique revelada a dicotomia entre formação geral e profissional. Isso se explica porque nenhuma concepção expressa nas políticas se produz assim tão linearmente, principalmente em um curso como o de Agropecuária que tem uma tradição conservadora, técnica, e é constituído na concepção por competências. Certamente, esse processo vai necessitar de tempo e amadurecimento para sua efetivação em um currículo integrador.

Tendo em vista tratar-se de uma política educacional recente, os professores entendem que seja importante e necessário manter-se na lei essa proposta de integração – o que significa um primeiro passo para que se desenvolvam as estratégias de trabalho verdadeiramente integrador. Inclusive, uma dessas estratégias deve ser a formação continuada dos professores.

Quanto ao indicador “concepção de currículo”, a análise da matriz curricular e das entrevistas demonstrou o quanto a demarcação de território disciplinar entre os componentes e entre o Ensino Médio e a Educação Profissional está presente. Esse aspecto, em vários sentidos, impõe obstáculos ao diálogo entre as áreas/disciplinas para o desenvolvimento de um currículo integrado. O quadro fica ainda mais revelado quando 57% dos professores do curso afirmam que o currículo está assentado em uma perspectiva tradicional/tecnicista.

No que se refere à concepção teórica presente nos PPCs, a questão posta é como os conceitos/princípios de uma perspectiva crítica

de educação/currículo, colocada tanto pelos referenciais teóricos da temática de EMI quanto pelo Documento Base do MEC, podem estar presentes em projetos que ainda se orientam na perspectiva tradicional/tecnicista. Supõe-se que essa confusão epistemológica envolvendo o currículo justifique o fato de 33% dos professores afirmarem não sentir firmeza em definir a concepção teórica do curso, aspecto este que deveria ser ponto de segurança para os profissionais envolvidos nele.

No que tange à “concepção de integração curricular”, o estudo indicou que há um direcionamento coletivo visando ao rompimento com os trabalhos individualizados – entrave para a efetivação de processos interdisciplinares. Isso ficou evidente quando 50% dos professores afirmaram realizar parcerias pedagógicas, mesmo que alguns não as registrem. Também é nítida a importância dada ao fortalecimento das relações sociais no âmbito dessa perspectiva, inclusive para mudar uma cultura escolar pautada por processos fragmentários.

Outro ponto relevante nesse aspecto refere-se à organização do conhecimento escolar do curso. Os dados revelaram que há uma caminhada para um princípio de integração curricular, todavia, ela está voltada para a aquisição de competências e habilidades, perspectiva esta contrária ao que está posto no referencial teórico do EMI. Essa realidade expressa o desafio da proposta que precisa vencer, inclusive, as questões de natureza política e ideológica.

Para os profissionais, as atividades de inter-relação entre disciplinas mais recorrentes acontecem com as de áreas de conhecimento mais próximas. Contudo, essa aproximação a uma integração, mediante a articulação de áreas do conhecimento, não está suficientemente clara para todos, particularmente, para 30% dos professores que desconhecem qualquer relação entre as disciplinas. Nesse sentido, novamente fica caracterizado que os PPCs não são documentos orientadores com força suficiente para mudar práticas. Ainda que este percentual de professores desconheça qualquer relação entre as disciplinas, 64% deles afirmam que o modo como está organizado o currículo favorece a integração curricular. Diante disso, é possível apontar que existe intencionalidade para a realização de trabalhos em parcerias e que essa adesão já constitui um primeiro passo para a efetivação do projeto educacional. “[...] Implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração”. (CIAVATTA, 2005, p. 101).

Na compreensão dos profissionais, realizar o trabalho de articulação entre disciplinas é ainda um desafio. Eles entendem que este

deverá ser um trabalho de equipe que envolva a instituição, os professores e a equipe pedagógica. Somente assim é possível enfrentar as pressões dos agentes externos, inclusive dos conselhos profissionais, os quais designam às instituições de ensino o papel de formar para o mercado de trabalho.

De modo geral, e em sentido conclusivo, pode-se afirmar que, no âmbito do currículo dos cursos de Agropecuária do IFC, há uma proposta de integração curricular em construção e com a efetivação de algumas ações integradoras; que para o fortalecimento dessa proposta, faz-se necessário o desenvolvimento de uma política de formação continuada que contemple elementos conceituais e da prática. Finalmente, é possível afirmar que há um esforço institucional e dos profissionais envolvidos com o curso, no sentido da efetivação de um projeto de EMI coerente com a concepção teórica que sustenta a proposta e com as diretrizes curriculares nacionais que orientam o projeto. Contudo, revelam-se limitações de compreensão tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.



## REFERÊNCIAS

APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Trad. de Vinícius Figueira 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para Educação Profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40. Maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>> /ou />, <[http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Artigos/artigo\\_eneida\\_marival\\_e\\_luiz.pdf](http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Artigos/artigo_eneida_marival_e_luiz.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2013.

BEANE, J. A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, Jul./Dez. 2003.

BRITO, Edenice da Silva Pereira. **Formação integrada no curso técnico em manutenção mecânica do IFBA**. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Prefácio Dermevel Saviani Maringá: EDUEM, 2012.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de**

**Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, Jan./Abr. 2012.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 307-315.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 128-143.

COURA, Helena Luiza Oliveira. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**: análise do curso técnico em agropecuária. 150 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, CAXAMBU. ANAIS DA 32 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT04-5203-Int.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1996. (Publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, com o patrocínio da Fundação FaberCastell, uma parceria para promover uma educação de qualidade para todos no Brasil. 2010).

DOCUMENTO. Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 01 de junho de 2011. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 219-222, Jan./Abr., 2012.

FERREIRA, Nilce V. C. O Sistema Escola Fazenda na Escola Agrotécnica Federal de Uberaba - MG. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 6., 2011, Viçosa. **Anais...** Viçosa: 2011. p. 01-15.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 25-54.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1129-1152, Out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

FRITOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. atual. e amp. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 34-59.

FRITOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Orientações didático-pedagógicas norteadoras para os cursos de educação profissional**

**técnica de nível médio do Instituto Federal.** Blumenau/SC, dezembro/2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).** Blumenau/SC, maio/2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI).** Blumenau/SC, junho/2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Resolução CONSUPER nº 28/2012.** Dispõe sobre a criação, trâmite e critérios de análise e aprovação dos Projetos de Criação de Cursos (PCC) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), nos níveis e médio e superior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. Blumenau/SC, maio/2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época. Volume 63).

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

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular.** Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011. (Apoio: Faperj).

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos. **Currículo integrado e Formação docente:** entre diferentes concepções e práticas. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 367-381, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a03.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012. (Esse artigo também faz parte do livro de Marlucy Alves Paraíso (2010) sobre os trabalhos do autor Moreira).

NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues. **Currículo integrado do Ensino Médio com a Educação Profissional e tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível**. 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do Ensino Médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 259-282).

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

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

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do Ensino Médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 283-310.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação**

**& Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jan. 2013.

RAMOS, M. Escola Unitária. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 343-349.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. de Ernani F. da Rosa). 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV-Fiocruz**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131-152. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Premissas e desafios da pesquisa na Pós-Graduação em Educação: da relevância social ao cuidado epistemológico. In: ENCONTRO DE PESQUISA DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNINOVE, 4., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Uninove, 2011. p. 1-16. (Volume 1). Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/ventos/CONFER%C3%80ANCIA.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre...).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Ana M. D. Formação de Técnicos em Agropecuária: currículos como instrumento de políticas públicas de regulação. In: Reunião Anual da ANPED, 27., 2004, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 19. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

## LESGILAÇÃO CONSULTADA E DOCUMENTOS DO MEC

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do Ensino Agrícola. Publicado no D.O.U de 22/08/1946. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2012. **[Revogada pela Lei nº 5.692/1971]**.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.524**, de 05 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial agrícola de Nível Médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5524.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5524.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2011. **[Revogada pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996]**.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE nº 45**, de 12 de janeiro de 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. **[Revogado pela Resolução CNE/CEB nº4/1999]**.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 72.434**, de 09 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 abr. 2012. [Revogada pelo Decreto de 25 de abril de 1991].

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>> . Acesso em: 26 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 90.822**, de 06 de fevereiro de 1985. Regulamenta a Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de Nível Médio ou de 2º grau. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/D90922.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D90922.htm)> Acesso em: 23 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Portaria do Ministério do Trabalho nº 3.156**, de 28 de maio de 1987. Cria, no quadro de atividades e Profissões a que alude o art. 577 da CLT, o 34º grupo – “TÉCNICOS INDUSTRIAIS DE NÍVEL MÉDIO (2º grau)” – do plano da Confederação Nacional das Profissões Liberais. Disponível em:<<http://www.sintecrs.com.br/legal/legislacao/portaria-3156-87.html>>. Acesso em: 17 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **[Revogado pelo Decreto nº 5.154/2004]**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 30 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2011.



\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 03**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2011. [**Revogada pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012**].

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 04**, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao04_99.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2011. [**Revogada pela Resolução CNE/CEB nº06/2012**].

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.560**, de 30 de dezembro de 2002. Altera o Decreto nº 90.922, de 6 de fevereiro de 1985, que regulamenta a Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial e Técnico Agrícola de Nível Médio ou de 2º grau. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4560-30-dezembro-2002-493209-norma-pe.html>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 35/2003**. Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta em discussão** – Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: SETEC, Abril/2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de

2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **DOCUMENTO BASE**. SETEC/Brasília, dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 03**, de 09 de julho de 2008. *Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio* (CNCT). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf)>. Acesso em agosto/2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008**. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Publicado no Diário Oficial da União de 07/07/2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Contribuição à construção de políticas públicas para o ensino agrícola da rede federal vinculada ao MEC/SETEC. MEC/SETEC: Brasília, maio/2007 (versão para discussão). In: **(Re)significação do**

**Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** – Documento Final – **Anexo VII** – Brasília: MEC/SETEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 07/ 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866)>. Acesso em: 12 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 04**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 12 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e tecnológica – Concepção e Diretrizes**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Parecer CNE / CEB s/nº/2010**. (versão preliminar para debate na Audiência Pública Nacional). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13556&Itemid=956](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13556&Itemid=956)>. Acesso em: 19 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer versão “Águas de Março”, s/nº/2012**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008. (2011). Disponível na página do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE), Consulta e Audiência Públicas – DCN Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15993&Itemid=1098](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15993&Itemid=1098)>. Acesso em: 21 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 05/2011**, aprovado em 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16368&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866)>. Acesso em: 16 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 22 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 6 de Junho de 2012. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 14 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/SETEC. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Aprovado em 09 de maio de 2012. Publicado no D.O.U em 04/09/2012, seção 1, p. 98.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de Setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 22 jun. 2012.

## APÊNDICE A – Roteiro: Entrevistas e Questionários

### Questionário para Diretores, Coordenadores e Professores do IFC

Você está participando de uma pesquisa de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob o título: Concepção de integração curricular presente no curso de ensino médio integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense.

Os pesquisadores responsabilizam-se por manterem em sigilo a identificação dos sujeitos da pesquisa, de acordo com o estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

É importante que leia e responda a cada questão com muita atenção.

Todas as questões referem-se ao curso técnico de nível médio em Agropecuária de sua instituição.

O questionário contemplará os seguintes tópicos: perfil profissional; conhecimento e participação no curso; concepção do Ensino Médio Integrado; concepção curricular e integração curricular.

O tempo previsto para responder às questões é de, aproximadamente, uma hora.

Após a conclusão, clique em enviar formulário.

Os pesquisadores agradecem a sua colaboração.

Rosângela Amorim e Juarez Thiesen

**\*Obrigatório**

### PERFIL PROFISSIONAL

---

**1. Nome \***

(primeiro nome)

\_\_\_\_\_

**2. Formação acadêmica: \***

(graduação)

\_\_\_\_\_

**3. Formação em licenciatura: \***

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

Outro: \_\_\_\_\_

**4. Titulação: \***

(maior)

*Marcar apenas uma oval.*

- graduado(a)
- especialista
- mestre
- doutor(a)
- PhD

**5. Titulação maior obtida em: \***

(tempo)

*Marcar apenas uma oval.*

- menos de 3 anos
- entre 3 e 6 anos
- mais de 6 anos
- Outro: \_\_\_\_\_

**6. Área de conhecimento da titulação \***

(maior)

*Marcar apenas uma oval.*

- Ciências Humanas
- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências Biológicas
- Ciências da Saúde
- Linguística, Letras e Artes
- Engenharias
- Ciências Agrárias
- Multidisciplinar
- Ciências sociais aplicadas

**7. Tempo de experiência no magistério: \****Marcar apenas uma oval.*

- menos de 1 (um) ano
- entre 1 e 3 anos
- entre 3 e 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- mais de 10 anos

8. **Câmpus do Instituto Federal Catarinense: \***  
(lotação)

*Marcar apenas uma oval.*

- Campus Araquari  
 Campus Camboriú  
 Campus Concórdia  
 Campus Rio do Sul  
 Campus Sombrio  
 Campus Videira

9. **Espaço para comentário:**  
(remoção, transferência, cedido (a), etc.)

.....

10. **Tempo de ingresso na instituição: \***  
(posse)

*Marcar apenas uma oval.*

- menos de 1 (um) ano  
 entre 1 e 3 anos  
 entre 3 e 5 anos  
 entre 5 e 10 anos  
 mais de 10 anos

11. **Atual atividade: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Professor(a)  
 Professor (a) com cargo administrativo  
 Professor ocupante de cargo administrativo sem disciplina(s).  
 Outro: .....

12. **Caso ocupe cargo administrativo, cite qual:**

*Marcar apenas uma oval.*

- Diretor de Desenvolvimento de Ensino - DDE  
 Coordenador Geral de Ensino - CGE  
 Coordenador de Curso Técnico  
 Coordenador de Curso Superior  
 Outro: .....

**13. Tempo no cargo administrativo que ocupa:**

*Marcar apenas uma oval.*

- menos de 1 ano  
 entre 1 e 3 anos  
 entre 3 e 5 anos  
 entre 5 e 10 anos  
 mais de 10 anos

**14. Área(s) de atuação docente: \***

*Marque todas que se aplicam.*

- somente no curso técnico de nível médio em Agropecuária  
 outros cursos técnicos de nível médio além do curso técnico de nível médio em Agropecuária  
 Formação Inicial e Continuada  
 PROEJA  
 cursos superiores  
 PRONATEC  
 Outro: \_\_\_\_\_

**15. Atuação profissional na instituição: \***

*Marque todas que se aplicam.*

- disciplinas da formação geral (ensino médio)  
 disciplinas da formação profissional (ensino técnico)  
 disciplinas da parte diversificada  
 Outro: \_\_\_\_\_

**16. Carga horária total de trabalho em sala de aula: \***

hora-relógio

*Marcar apenas uma oval.*

- mais de 30 horas  
 entre 20 e 30 horas  
 entre 10 e 20 horas  
 menos de 10 horas  
 nenhuma  
 Outro: \_\_\_\_\_

**17. Espaço para comentário:**

\_\_\_\_\_



18. 1) Conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico de nível médio em Agropecuária, na forma integrada ao ensino médio: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim, conheço.  
 não, desconheço.  
 Outro: \_\_\_\_\_

19. 2) Participação na construção do Projeto de Criação e/ou Pedagógico do Curso Técnico de nível médio em Agropecuária, na forma integrada ao ensino médio: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim, participei.  
 não, não participei.  
 parcialmente.  
 Outro: \_\_\_\_\_

20. 3) Situação em relação ao Núcleo Docente Básico (NDB) do Curso Técnico de nível médio em Agropecuária, na forma integrada ao ensino médio: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim, sou um (a) dos membros atuais do NDB.  
 não faço parte do NDB.  
 não faço parte, mas já integrei em anos anteriores do NDB.  
 Outro: \_\_\_\_\_

21. 4) Participação em reuniões/atividades relacionadas ao Curso Técnico de nível médio em Agropecuária: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim, participo de todas (ou quase todas) atividades relacionadas ao curso.  
 não participo, por motivos diversos.  
 participo de algumas, sempre que posso.  
 Outro: \_\_\_\_\_

22. 5) Participação na elaboração da ementa da disciplina no Projeto Pedagógico do Curso: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim, participei.  
 não, não participei.  
 parcialmente.  
 Outro: \_\_\_\_\_

23. Espaço para comentário:

\_\_\_\_\_

## CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

---

24. 1) Como considera seu nível de conhecimento da proposta do Ensino Médio Integrado? \*

No ano de 2007, a SETEC/MEC publicou o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Este documento traz um panorama da educação profissional e do ensino médio, a intenção de uma política pública educacional na perspectiva integrada entre essas etapas de ensino, além das concepções e princípios dessa proposta.

*Marcar apenas uma oval.*

- Conheço profundamente.
- Conheço parcialmente.
- Conheço minimamente.
- Desconheço.
- Outro: \_\_\_\_\_

25. Espaço para comentário

\_\_\_\_\_

26. 2) Você consegue perceber no curso técnico de nível médio em Agropecuária, na forma integrada ao ensino médio, da sua instituição, a presença dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia? \*

O livro Ensino Médio Integrado: concepções e contradições (2005), organizado pelos autores: Marise Ramos, Maria Clavatta e Gaudêncio Frigotto, é uma das obras que deu consistência ao Documento Base (MEC, 2007). Neste livro, os autores organizam um projeto formativo que integra formação profissional com formação geral no ensino médio. Em um dos artigos, Frigotto (2005, p.76) defende que: "O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. (...)".

*Marcar apenas uma oval.*

- sim, eles estão presentes no curso.
- não, o curso ignora estes eixos em sua concepção.
- parcialmente, pois percebe-se alguns destes eixos presentes no curso.
- minimamente percebe-se a presença destes eixos no curso.
- desconhece.
- Outro: \_\_\_\_\_

27. Espaço para comentário

\_\_\_\_\_

28. 3) Com relação à educação politécnica, esta encontra-se presente na proposta do curso técnico de nível médio em Agropecuária, na forma integrada ao ensino médio, da sua instituição? \*

Segundo o Documento Base (2007, p. 23), entre 2003 e 2004, retoma-se a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para "o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno", sem voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos.

Marcar apenas uma oval.

- sim, a educação politécnica é contemplada na proposta do curso.
- não, a educação politécnica não está presente na proposta do curso.
- parcialmente, a educação politécnica encontra-se presente na proposta do curso.
- minimamente, a educação politécnica encontra-se presente na proposta do curso.
- desconhece.
- Outro: \_\_\_\_\_

#### 29. Espaço para comentário

\_\_\_\_\_

30. 4) A seguir, estão listados os pressupostos da formação integrada para o Ensino Médio Integrado propostos por Ciavatta (2005), também citados no Documento Base (2007, p. 41). Em sua opinião, qual(is) deste(s) está(ão) presente(s) no curso técnico de nível médio em Agropecuária? \*

De acordo com Maria Ciavatta (2005, p. 94), "A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno".

Marque todas que se aplicam.

- existência de um projeto de sociedade – superação do dualismo de classes;
- manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional – legislação permanente, garantia orçamentária e continuidade;
- adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica;
- articulação da instituição com os alunos e os familiares – processo de diálogo sobre as próprias expectativas e sua possível realização;
- experiência da democracia participativa – ação coletiva – busca por professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração;
- resgate da escola como lugar de memória – preservação da história da instituição, construção de projetos autônomos de educação pensados pelos atores da escola;
- garantia de investimento na educação – bons serviços sociais para a oferta pública e gratuita.
- nenhuma das alternativas anteriores.
- desconheço.
-

## 31. Espaço para comentário

32. 5) A partir da descrição abaixo, escolha uma das alternativas de acordo com sua compreensão do trabalho como princípio educativo presente no curso técnico de nível médio em Agropecuária, na forma integrada ao ensino médio, de vossa instituição? \*

Um dos princípios do Ensino Médio Integrado é o Trabalho como princípio educativo (2007, p. 45). De acordo com Frigotto (2005, p. 60), não se trata, somente, de "uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político". O autor refere-se ao sentido duplo, ontológico e histórico, que o trabalho deve ter neste projeto unitário de ensino médio. O primeiro, como práxis humana, diz respeito à forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza; no segundo sentido, como práxis produtiva, é a forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo.

Marcar apenas uma oval.

- práxis humana.
- práxis produtiva.
- ambos, práxis humana e produtiva.
- nenhuma das alternativas anteriores.
- desconheço.
- Outro: \_\_\_\_\_

## 33. Espaço para comentário

34. 6) Com relação à formação continuada sobre o Ensino Médio Integrado: há formação pedagógica na instituição que oportunize espaço(s) de estudo/discussão/palestra sobre a concepção do Ensino Médio Integrado? \*

Segundo o Documento Base (2007, p. 33), "A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política". - Com relação à DURAÇÃO -

Marcar apenas uma oval.

- sim, frequentemente.
- sim, eventualmente.
- raramente.
- não acontecem.
- Outro: \_\_\_\_\_

35. (continuação) Com relação à formação continuada sobre o Ensino Médio Integrado: há formação pedagógica na instituição que oportunize espaço(s) de estudo/discussão/palestra sobre a concepção do Ensino Médio Integrado? \*

Com relação ao TEMPO

Marcar apenas uma oval.

- suficiente.
- insuficiente.
- Outro: \_\_\_\_\_

36. (continuação) Com relação à formação continuada sobre o Ensino Médio Integrado: há formação pedagógica na instituição que oportunize espaço(s) de estudo/discussão/palestra sobre a concepção do Ensino Médio Integrado? \*

Com relação aos MOMENTOS

Marque todas que se aplicam.

- com todos os docentes.
- em reuniões por curso.
- em reuniões por áreas de conhecimento.
- em conversas informais com outros colegas.
- Outro: \_\_\_\_\_

37. Espaço para comentário

\_\_\_\_\_

38. 7) No seu ponto de vista, qual(is) alternativa(s) está mais de acordo com o desenvolvimento de um currículo integrado na organização curricular do curso técnico de nível médio em Agropecuária na forma integrada? \*

Marise Ramos (2005, p. 122) apresenta uma proposta curricular na perspectiva da formação integrada, com as possibilidades e desafios na sua elaboração. Assim sendo, "Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo (...)".

Marque todas que se aplicam.

- a proposta do curso leva em conta o currículo integrado.
- há mais possibilidades de desenvolver o currículo integrado.
- há mais limitações de desenvolver o currículo integrado..
- há possibilidades e limitações de desenvolver o currículo integrado..
- desconheço.
- Outro: \_\_\_\_\_

39. Espaço para comentário

\_\_\_\_\_

## CONCEPÇÃO CURRÍCULAR

---

40. 1) Sacristán (2000, p. 15) coloca que o “currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, (...)”. Sobre a organização curricular do curso técnico de nível médio em Agropecuária na forma integrada ao ensino médio, assinale sua opinião, em relação à: \*

DISTRIBUIÇÃO NA CARGA-HORÁRIA DA MATRIZ CURRICULAR

*Marque todas que se aplicam.*

- distribuída uniformemente por áreas de conhecimento;
- distribuída com maior carga-horária para as disciplinas profissionalizantes;
- distribuída com maior carga-horária para as disciplinas do ensino médio;
- distribuída em conformidade com as cargas horárias mínimas para o ensino médio e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;
- distribuída a formação geral em consonância com a parte profissionalizante;
- nenhuma das alternativas anteriores.
- Outro: .....

41. DURAÇÃO DO CURSO (tempo para integralização) \*

(continuação da pergunta anterior)

*Marcar apenas uma oval.*

- suficiente.
- insuficiente.
- indiferente.
- Outro: .....

42. CARGA-HORÁRIA TOTAL DO CURSO \*

(continuação da pergunta anterior)

*Marcar apenas uma oval.*

- suficiente.
- insuficiente.
- demasiada.
- Outro: .....

43. Espaço para comentário

.....

44. 2) Levando-se em consideração a classificação que faz Tomaz Tadeu da Silva (apresentadas sucintamente abaixo) para distinguir as diferentes teorias do currículo, assinale a(s) alternativa(s) que aproxima(m)-se ou corresponde(m) a concepção teórica curricular do curso em Agropecuária na forma integrada ao ensino médio? \*

Marque todas que se aplicam.

- currículo tradicional que dá relevância aos conteúdos, prima pela eficiência e racionalidade;
- currículo tecnicista que dá enfoque ao conhecimento técnico, visando aquisição de competências;
- currículo clássico humanista que valoriza as artes e as linguagens;
- currículo reprodutor do capital cultural e social na escola;
- currículo fenomenológico com foco nas experiências e nas significações subjetivas;
- currículo multiculturalista crítico que dá relevância a seleção cultural dos conhecimentos científicos;
- currículo pós-estruturalista que entende a escola como espaço de múltiplos sentidos e significados sem lugar para as metanarrativas;
- currículo resistência que vê os conteúdos como instrumentos claramente políticos e que promova a crítica às crenças e aos arranjos sociais dominantes;
- currículo libertador que insiste na emancipação como um dos objetivos de uma ação social politizada;
- currículo, visto tecnicamente como ensino, instrução e avaliação;
- nenhuma das alternativas acima.
- Outro: \_\_\_\_\_

#### 45. Espaço para comentário

\_\_\_\_\_

46. 3) Na elaboração do seu plano de ensino, é levado em consideração: \*

Segundo Santomé (1998, p. 55), "uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão (...)".

Marcar apenas uma oval.

- somente o conhecimento específico da disciplina;
- o conhecimento específico da disciplina voltado para a formação profissional;
- o conhecimento específico da disciplina voltado para a formação geral do estudante.
- o conhecimento específico da disciplina articulado com as áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas).
- os conteúdos em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais.
- o conhecimento específico da disciplina voltado para a formação integral do estudante
- Outro: \_\_\_\_\_

#### 47. Espaço para comentário

\_\_\_\_\_

48. 4) A instituição oportuniza espaço para encontros de socialização/planejamento /discussões entre os professores? \*

(planejamento)

Marcar apenas uma oval.

- sim
- não
- Outro: \_\_\_\_\_

49. Caso a resposta acima seja afirmativa. De que forma?

Marque todas que se aplicam.

- entre professores da mesma disciplina;
- entre colegas que compartilham o mesmo ambiente de trabalho (sala de professores);
- entre professores da mesma área de conhecimento;
- em reuniões (curso, formação, pedagógica, etc.);
- há inúmeros momentos que oportunizam espaços para a integração de planejamentos;
- desconheço;
- Outro: \_\_\_\_\_

50. Espaço para comentário

\_\_\_\_\_

## INTEGRAÇÃO CURRICULAR

---

51. 1) Levando em conta a organização do conhecimento escolar do curso técnico de nível médio em Agropecuária, na forma integrada ao ensino médio, responda: qual das alternativas abaixo aproximam-se à proposta de integração curricular do curso? \*

De acordo com Maria Matos & Edil Paiva (2009), "a preocupação com a integração fez parte dos princípios de organização curricular propostos por teorias produzidas em diferentes épocas; teve sua defesa apoiada em argumentos distintos e finalidades diversas".

Marcar apenas uma oval.

- visam à articulação de diferentes saberes disciplinares, para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos e a aquisição de certas tecnologias, conforme as competências esperadas.
- o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência, seus conceitos e princípios, pensado a partir das possibilidades de integração de conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência.
- a base de organização do conhecimento escolar não viria de princípios lógicos, mas de princípios psicológicos centrados no entendimento do educando, pensada a partir de princípios derivados das experiências e interesses dos alunos.
- o conhecimento desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os centros organizadores. Os centros organizadores são os problemas significativos ou temas que ligam o currículo escolar com o mundo em geral.
- nenhuma das alternativas anteriores.
- Outro: \_\_\_\_\_



## 52. Espaço para comentário:

---

53. 2) Com relação à organização curricular (matriz curricular, metodologia, práticas profissionais, estágio profissional) do curso técnico de nível médio em Agropecuária, você considera que: \*

Juares Thiesen (anotações de aula), argumenta que "uma estratégia educativa, uma perspectiva metodológica ou uma atitude ou postura unificadora frente aos desafios da fragmentação, a nosso ver, são possibilidades que aproximam integração de interdisciplinaridade, ainda que se mantenham suas especificidades em termos conceituais". Ou seja, integração curricular é um dos movimentos para alcançar o sentido mais amplo da interdisciplinaridade, "como ato de aprendizagem em todas as práticas curriculares".

*Marcar apenas uma oval.*

- favorece.
- desfavorece.
- favorece parcialmente.
- é indiferente, quem faz a integração são os docentes.
- é indiferente, a matriz organiza, mas a integração é realizada de acordo com similaridade de conteúdos em cada disciplina.
- é indiferente, a matriz só organiza, a integração é realizada colaborativamente entre professores e alunos.
- Outro: \_\_\_\_\_

## 54. Espaço para comentário:

---

55. 3) O planejamento e desenvolvimento da sua prática pedagógica, contempla a atividade conjunta entre docentes? \*

Jurjo Torres Santomé (1998, p. 223), sugere a construção de um projeto curricular integrado pela elaboração de unidades didáticas. Segundo ele, "uma unidade didática integrada é uma proposta de trabalho da qual participa um determinado número de áreas de conhecimento ou disciplinas, destinada a cobrir um período temporal relativamente curto".

*Marcar apenas uma oval.*

- sim, sempre.
- quase sempre.
- sim, em conjunto com o colega da mesma disciplina.
- algumas vezes.
- acontecem as atividades com outras disciplinas sem previsão no plano de ensino.
- não, em nenhum momento.
- Outro: \_\_\_\_\_

## 56. Espaço para comentário:

---

57. 4) Dentre os níveis de interdisciplinaridade abaixo, formulados por Erich Jantsch (apud Santomé, 1998), no seu entendimento, qual encontra-se mais presente no curso técnico de nível médio em Agropecuária? \*

Segundo Santomé (1998, p. 68), "conforme o grau de integração das diferentes disciplinas reagrupadas em um determinado momento, podemos estabelecer diferentes níveis de interdisciplinaridade".

Marcar apenas uma oval.

- mera justaposição de disciplinas diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns. Por exemplo, o agrupamento das disciplinas de história, física e pintura, porém sem estabelecer claramente os nexos de interligação entre elas.
- justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimento. Por exemplo: física e química; biologia e matemática; sociologia e história.
- a possibilidade de comunicação está desequilibrada, pois uma das disciplinas terá domínio sobre as outras. Por exemplo: quando o uso de métodos de pesquisa próprios de uma matéria é transferido mecanicamente para outras.
- estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco. Entre as diferentes matérias existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.
- desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas.
- nenhuma das anteriores acima.
- Outro: \_\_\_\_\_

58. Espaço para comentário:

\_\_\_\_\_

59. 5) Quais conjuntos de disciplinas do curso você considera que contribui para a integração curricular na proposta do ensino médio integrado? \*

Marise Ramos (2005, p. 122), afirma que "é importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, (...)".

Marcar apenas uma oval.

- todas as disciplinas da educação básica (médio e técnico).
- disciplinas do ensino médio - área: linguagens.
- disciplinas do ensino médio - área: matemática.
- disciplinas do ensino médio - área: ciências da natureza.
- disciplinas do ensino médio - área: ciências humanas.
- disciplinas da parte diversificada.
- todas as disciplinas específicas da formação técnica.
- todas as disciplinas da formação geral.
- nenhuma disciplina.
- outro.

60. Espaço para comentário:

\_\_\_\_\_

**61. OUTRAS CONSIDERAÇÕES:**

(espaço livre para qualquer manifestação)

---

---

---

---

---

---

---

Powered by

 Google Drive



## ANEXO A – Mapeamento do descritor “Integração Curricular”

Tabela 2 – Títulos com o descritor “Integração Curricular”

Descritor: <b>Integração Curricular</b>		
Título	Autor	Ano
Estratégias integrativas para formação e prática médica no Brasil: um estudo nas faculdades privadas do Estado do Rio de Janeiro	CASTRO, Fábio Neffa Vieira de.	2004
Ensinar língua estrangeira na era da informação: um estudo de caso sobre apropriação do ambiente multimídia pelo professor	MOREIRA, Francisca Helga Savir.	2004
Inovação no sistema de ensino: o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas licenciaturas em matemática da Região Sudeste	BARCELOS, Gilmar Teixeira.	2004
Diversidade cultural e formação de professores(as): uma experiência em um assentamento rural	MOREIRA, Marta Candido.	2004
Integração entre ecologia de bacias hidrográficas e educação ambiental para conservação dos rios da serra do mar no estado do Paraná	MARQUES, Paulo Henrique Carneiro.	2004
A introdução da hospitalidade nos cursos de hotelaria de São Paulo	BARBOSA, Claudia Ricciuti.	2005
Formação e ação docente: uma intencionalidade social?	MAIOLI, Idianes Tereza Mascarelo.	2005
Uma visão de dentro da escola: leitura da reforma curricular da década de 1990 e seus impactos no ensino profissional de nível técnico em Imperatriz – MA	SILVA, Izaura.	2005
Computadores na educação x formação de professores	SOARES, Kátia Fonseca.	2005
Currículo por competências: os desafios da sua implantação	OLIVEIRA, Maria Beatriz Siqueira Campos de.	2005
Do ensaio à encenação: o estágio curricular supervisionado na perspectiva dos alunos dos 7º e 8º períodos do curso de Pedagogia	NUNES, Maria Fernanda Vilena Castro.	2005

Concepções e práticas de organização curricular dos professores do 1º ciclo de formação de uma escola da RME de Cuiabá-MT	RODRIGUES, Marilce da Costa Campos.	2005
Jodacil Damaceno: uma referência na trajetória do violão no Brasil	ALFONSO, Sandra Mara.	2005
A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na rede municipal	GUNTHER, Maria Cecília Camargo.	2006
Incorporação das tecnologias e comunicação na escola pública	ARAÚJO, Maria Izabel Almeida de Melo.	2006
Repercussões de oficinas para a educação de responsáveis agressores: interfaces entre educação social, educação para a saúde e educação em Enfermagem	ALGERI, Simone.	2006
A informática como instrumento mediador do ensino de química aplicada na formação inicial dos professores	PESSOA, Adriano Bomtempo.	2007
A construção do currículo interdisciplinar por meio do trabalho com projetos na formação de professores	DANTAS, Ana Carolina Caetano Senger.	2007
Ensino e aprendizagem em serviços de atenção básica do SUS: desafios da formação médica com a perspectiva da integralidade: narrativas e tessituras	ALBUQUERQUE, Carla Pontes de.	2007
O currículo e a formação de professores de ciências do Ensino Fundamental dos Estados do Paraná e de São Paulo	MAGALHÃES Jr., Carlos Alberto de Oliveira.	2007
Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas	SCHNEIDER, Marilda Pasqual.	2007
Interdisciplinaridade por meio da concepção de ciclo da água em uma bacia de drenagem de Campinas – SP	RIBEIRO, Stella Regina.	2007
Escola, conhecimentos e culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular	KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e.	2008
A informática como instrumento mediador do ensino de química aplicada na formação inicial dos professores	PESSOA, Adriano Bomtempo	2008
O conhecimento do professor de matemática sobre o conceito de função	COSTA, Claudio Bispo de Jesus da.	2008

Evolução biológica pelo modo não tradicional: como professores de Ensino Médio lidam com essa situação?	LUCENA, Daniel Pauli.	2008
Análise de duas práticas pedagógicas no ensino superior tecnológico: interdisciplinaridade ou problematização?	SANTOS, Maria Célia Calmon.	2008
Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do programa PEC – municípios	FERREIRA, Marisa Vasconcelos.	2008
Um curso introdutório à astronomia para a formação inicial de professores de Ensino Fundamental, em Nível Médio	GONZATTI, Sônia Elisa Marchi.	2008
Aprendizagem e comportamento fossilizado: a compreensão da constituição de conceitos na deficiência intelectual	SOUZA, Andrea Dias Garzesi.	2009
Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática	MATHEUS, Danielle dos Santos.	2009
A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia	SANTOS, Edlauva Oliveira dos.	2009
Ensino Médio integrado: um estudo sobre o curso de Informática da rede pública estadual do Paraná	NASCIMENTO, Elaine Cristina.	2009
A formação médica em currículo com metodologia ativa: concepções docentes	ALMEIDA, Enedina Gonçalves.	2009
A implementação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi	SILVA, Estacio Moreira da.	2009
O currículo integrado em Enfermagem: um estudo sobre a Universidade Regional de Blumenau	DANIELSKI, Kellin.	2009
Concepções de ensino e avaliação escolar na perspectiva de acadêmicos de licenciatura em Ciências Biológicas	PANINSON, Leticia Anelise Soares.	2009
O PROEJA no CEFET – PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração	RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma.	2009
Cultura escolar no ginásio de aplicação/UFSC – década de 1960	ANDRADE, Maria Clarete Borges de.	2009
Formação docente e integração curricular – proposta do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UEMG.	MATOS, Maria do Carmo de.	2009
A formação profissional no Ensino Médio	GOTARDO, Renata	2009

Integrado: discussões acerca do conhecimento	Cristina da Costa.	
Do currículo concomitante ao currículo integrado: o caso de Satuba	ALENCAR, Adriana Carla Monteiro Valença de.	2010
Currículo integrado do PROEJA: um estudo dos (des)encontros de várias práticas e saberes	LIMEIRA, Ana Cristina Santos.	2010
A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – <i>Campus Cáceres</i>	RODRIGUES, Denise Dalmas.	2010
O currículo integrado do PROEJA: trabalho, cultura, ciência e tecnologia em tempos de semiformação	COLONTONJO, Eloise Médici.	2010
A disciplina de educação moral e cívica no colégio estadual do Paraná (1969-1986)	CORDEIRO, Emanuelle Giamberardino Rochavetz.	2010
Integração curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco	GALINDO, Juraci Tôrres.	2010
A construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica	SILVA, Jussara das Graças Trindade e.	2010
A formação docente continuada sobre a educação para a sexualidade, em uma escola pública no município de Diadema: a ótica de professores participantes e gestora	CISOTTO, Laurindo.	2010
Análise da elaboração conceitual nos processos de ensino-aprendizagem em aulas de química para jovens e adultos: por uma formação integrada	COSTA, Lorenna Silva Oliveira.	2010
O trabalho em equipe na graduação na Saúde: um olhar sobre o espaço de todos e de cada um	PEREIRA, Luciana Alves.	2010
Relações de poder em parcerias de Teletandem	TOREN, Maria Luisa Vassalo.	2010
Currículo integrado do Ensino Médio com a Educação Profissional e tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível	NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues.	2010
Produções colaborativas de professores de	FREITAS, Rony	2010



matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES	Claudio de Oliveira.	
Interações entre licenciandos em Matemática e Pedagogia: um olhar sobre o ensino do tema “grandezas e medidas”	SILVA, Rúbia Grasiela da.	2010
A implementação do PROEJA na rede federal de Educação Profissional e tecnológica: visão dos gestores	SILVA, Vania do Carmo Nobile.	2010
Integração do laboratório de informática ao currículo: práticas numa escola municipal de Fortaleza	ALBUQUERQUE, Aparecida Maria Costa de.	2011
Discurso e ensino: o curso de letras e a formação docente	FONSECA, Claudio Luiz Abreu.	2011
Formação integrada no curso técnico em Manutenção Mecânica do IFBA/Salvador: concepções teóricas e possibilidades	BRITO, Edenice da Silva Pereira.	2011
Caminhos e descaminhos da implantação da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	GOUVEIA, Fernanda Paixao de Souza.	2011
Currículo, tecnologias e robótica na Educação Básica	CAMPOS, Flavio Rodrigues.	2011
A implementação do Ensino Médio integrado: uma análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009	RITTI, Haroldo Freitas.	2011
Escola pública integrada: uma proposta sob análise	RAMOS, Ines Odorizzi.	2011
Exposição energia & vida e prática pedagógica: uma avaliação de mérito e impacto	MURTA, Irany da Silva.	2011
Currículo integrado, mapas conceituais e aprendizagem: um estudo junto ao curso de licenciatura em Ciências da Natureza (IFSC)	MAGALHÃES, Juliane Nacari.	2011
Inglês instrumental na educação agrícola: possibilidades de um currículo integrado	LORENZONI, Lísia Vencatto.	2011
Jovens quilombolas e ocupações não agrícolas: tensões em um programa de educação do campo	BOTTEGA, Maria dos Passos Viana.	2011
A disciplina educação ambiental na rede municipal de educação de Armação dos Búzios (RJ): investigando a tensão	LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de.	2011

disciplinaridade/integração na política curricular		
Romance entre uma concepção inclusiva e um currículo (que deveria ser) integrado	OLIVEIRA, Meirivan Batista de.	2011
Integração curricular e estudo do meio: experiência de uma escola particular de São Paulo	MESQUITA, Ricardo Costa.	2011
A política do PROEJA e a integração curricular: movimentos instituintes na escola	COSTA, Rita de Cássia de Almeida.	2011
O currículo integrado do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização	BENFATTI, Xenia Diogenes.	2011
O currículo em foco no âmbito de um programa nacional de pesquisa sobre Educação Profissional integrada à educação de jovens e adultos (2007-2011)	ARAÚJO, Abelardo Bento.	2012
Explorando o uso do computador na formação de professores de ciências e matemática à luz da aprendizagem significativa e colaborativa	MACHADO, Adriano Silveira.	2012
Minhas experiências no espaço/tempo da sala de aula: é possível integrar os saberes? Em que condições?	FREITAS, André Luis Castro de.	2012
Implementação do curso técnico em gestão do agronegócio no estado do Tocantins: análise da realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – <i>campus</i> Palmas e implicações na formação discente	OLIVEIRA, Denise Lima de.	2012
Os desafios da integração curricular no ensino profissional do Instituto Federal de Santa Catarina: o caso do projeto integrador	EVANGELISTA, Eduardo.	2012
Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades no ensino fundamental	FERREIRA, Fernanda Nunes.	2012
Turismo pedagógico: processo de recontextualização de uma viagem rumo ao conhecimento	CARDOSO, Helen Rodrigues.	2012
A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia baiano: análise do curso em agropecuária	COURA, Helena Luiza Oliveira.	2012
A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA	FERNANDES, Jarina Rodrigues.	2012
Ensino de história da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): um estudo comparativo sobre a ótica da política de	SANTIAGO, Léia Adriana da Silva.	2012

integração regional e da identidade latino-americana		
O (re)conhecimento das geociências nos estudos do meio no Ensino Fundamental I: contribuição das práticas pedagógicas para a integração curricular	OLIVEIRA, Livia Andreosi Salles de.	2012
Integração curricular: um estudo sobre o curso técnico de Nível Médio de Mecatrônica do <i>Campus</i> Charqueadas – IFSUL	GRILLO, Magno Souza.	2012
Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no distrito federal entre 2007 e 2011	DOLABELLA, Maria Cristina Hermeto.	2012
A contribuição dos estudos brasileiros para o ensino de geometria no Ensino Primário em Timor-Leste: o caso dos materiais manipulativos	PEREIRA, Olinda.	2012
O currículo integrado na educação de jovens e adultos	LOTTERMANN, Osmar.	2012
A história e a geografia na concepção da disciplina de ciências sociais no ESGI em Moçambique: subsídios epistemológicos e didático-metodológicos para a revisão curricular em curso	SELIMANE, Remane.	2012
Caminhos para práticas pedagógicas inovadoras de ensino e aprendizagem: uma análise a partir dos I e II seminários <i>web</i> currículo	RIBEIRO, Renata Aquino.	2012
A prática pedagógica na perspectiva curricular do Ensino Médio integrado: um estudo avaliativo	MENEZES, Roseany Carla Dantas de.	2012
Integração curricular: repercussões na prática do professor	VARASCHIN, Simone.	2012
Um estudo genealógico da constituição curricular do curso de licenciatura integrada em química/física da Unicamp (1995 a 2011)	RAMOS, Tacita Ansaello.	2012
Indicadores de mudanças nas práticas pedagógicas com o uso do computador portátil em escolas do Brasil e de Portugal	WECKELMANN, Valéria Faria.	2012



## ANEXO B – Mapeamento do descritor “Ensino Médio Integrado”

Tabela 3 – Títulos com o descritor “Ensino Médio Integrado”

Descritor: <b>Ensino Médio Integrado</b>		
Título	Autor	Ano
Não foi encontrado nenhum resumo para essa pesquisa.	–	2004
Não foi encontrado nenhum resumo para essa pesquisa.	–	2005
O Curso Normal e a formação da cidadania: realidade ou utopia?	ARAUJO, Roberta Negrão de.	2006
Educação Geral e Profissional: Ensino Médio Integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica	BRESSAN, Vera Lucia Pires.	2006
As políticas curriculares na cotidianidade da Escola: a análise dos professores sobre o impacto da Reforma da Educação Profissional no CEFET-SP	FERNANDES, Carmem Monteiro.	2007
Uma via sobre o mar: práticas italianas experienciadas nas aulas de teatro no Ensino Médio do CEFET de Florianópolis	VENTURI, Claudia.	2007
Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação técnica de Nível Médio (1965-1986)	D’ANGELO, Márcia.	2007
A reforma do Ensino Médio e a Formação dos Trabalhadores: a ideologia da empregabilidade	CARDOZO, Maria Jose Pires Barros.	2007
Ensino Médio Integrado no Distrito Federal: um diálogo entre teoria e prática	SILVA, Robson Santos Camara.	2007
Profissionalização e escolarização: uma Experiência de Articulação do SENAI-PA	CARNEIRO, Verônica Lima	2007
Matemática e Meio Ambiente: uma proposta interdisciplinar	NISHIO, Ana Lisa.	2008
O trabalho de coordenação pedagógica no Ensino Médio Integrado: um estudo da gestão do conhecimento na perspectiva da análise institucional	CASTRO, Andrea Direne da Matta.	2008
Reestruturação produtiva, formação e identidade: o Projeto Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens	DUARTE, Bárbara Regina Gonçalves Vaz.	2008

trabalhadores		
Educação Física: até que ponto educa?	FEITOSA, João Luís Almeida.	2008
A implantação do Ensino Médio Integrado no Estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade	DAVANCO, Sandra Regina.	2008
Um estudo do e no processo de implantação, no Estado do Paraná, do PROEJA: problematizando as causas da evasão	ALMEIDA, Adriana de.	2009
Evolução Conceitual no campo de equilíbrio estático dos corpos rígidos	PEREIRA, Edenise Alves.	2009
Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o curso de Informática da rede pública estadual do Paraná	NASCIMENTO, Elaine Cristina.	2009
A implementação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi	SILVA, Estácio Moreira da.	2009
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: desafios para sua implementação	SILVA, Filomena da.	2009
Concepção e prática do Ensino Médio Integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas – Tocantis	BENTES, Haroldo de Vasconcelos.	2009
A leitura no Ensino Médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos	BASONI, Isabel Cristina Gomes.	2009
Investigando a utilização de uma sequência didática para o ensino de funções polinomiais de 1º e 2º graus	NASCIMENTO, Jeane Gardênia Costa do.	2009
Solos e alternâncias educativas: pesquisa-ação na formação de educadores	LOBO, Lílian Messias.	2009
Educação Física para humanização da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no RS	COSTA, Marcia Rejane Julio.	2009
Educação Intercultural: o ensino de ciências através da pesquisa na escola indígena Pamáali no Alto Rio Negro	VIEIRA, Regina Celia Moraes.	2009
A formação profissional no Ensino Médio Integrado: discussões acerca do conhecimento	GOTARDO, Renata Cristina da Costa.	2009
Educação Ambiental no Ensino Médio:	FERNANDES,	2009

integração de conhecimentos a partir das aulas de Química	Roberta Bianconi.	
A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios	GARCIA, Sandra Regina de Oliveira.	2009
Financiamento e políticas públicas para a Educação Profissional no Paraná (2003-2007)	ALVES, Wilson João Mrcionilio.	2009
Ensino Médio Integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do Decreto nº 5.154/04 no curso de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – <i>Campus</i> Belém	FIGLIUOLO, Ana Claudia do Lago.	2010
Avaliação do currículo integrado no PROEJA do IFCE: concepção e prática na percepção do docente	ARAÚJO, Ana Claudia Uchoa.	2010
Efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFPB – <i>Campus</i> Cajazeiras: o que revelam as percepções discentes?	MENDES, Claudenice Alves.	2010
A motivação para aprendizagem de adolescentes de uma escola pública Estadual de Ensino Médio Integrado do Rio de Janeiro	NASCIMENTO, Cleber Luciano Silva.	2010
Implicações da leitura de um <i>blog</i> em língua inglesa: uma reflexão acerca das capacidades de linguagem em uma sequência didática	MORAIS, Elkerlane Martins de Araújo.	2010
Da canoa à infovia: interfaces da implantação do Ensino Médio Integrado em Macapá – AP	BARLETA, Ilma de Andrade.	2010
O componente curricular Educação Física no Ensino Médio integrado da Escola Agrotécnica Federal Santa Inês – BA	SAMPAIO, Juares Silva.	2010
Compreensão de leitura em textos impressos e suportados pelo computador: estudo de caso com alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico	CAVALCANTE, Liliane Carvalho Félix.	2010
Formação integrada: mudança ou continuidade no Ensino Médio do Paraná?	BEZERRA, Maria de Lourdes de Oliveira.	2010
A formação do educador do PROEJA no IFPB/ <i>Campus</i> Cajazeiras	SILVA, Maria José Marques da.	2010
Formação de professores para a Educação	SCIREA, Marlene	2010

Profissional Técnica de Nível Médio	Maria Fumagali.	
Ensino Médio Integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de Agropecuária e Agroindústria em Guanambi – BA	CARVALHO, Nivaldo Moreira.	2010
Ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira: o uso da internet na escola	CARVALHO, Sebastiana de Araújo.	2010
A relação entre conteúdo e forma nas políticas de Educação Profissional referenciadas no projeto de Ensino Médio Integrado	SOUZA, Adriana Maria Nazaré de.	2011
Voices em diálogo na escola: uma análise de posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional do IFRN	LIMA, Ailton Dantas de.	2011
Educação Profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional	COSTA, Aline Moraes da.	2011
O ensino de estatística nas escolas de Ensino Médio Integrado no Estado de Roraima	SILVA, Altemar Melo da.	2011
Política pública para Educação Profissional na Bahia: O Plano de Educação Profissional	BARBOSA, Ana Carina Freire.	2011
“Se meu pai viesse aqui hoje nessa escola, ele não ia aprender”: Cibercultura e Processos de Ensino-Aprendizagem	ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva.	2011
A opção dos educandos pela formação na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – EJA na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho	MOREIRA, Celiamar Costa Simões.	2011
Formação integrada no curso Técnico em Manutenção Mecânica do IFBA/Salvador: concepções teóricas e possibilidades	PEREIRA, Edenice da Silva.	2011
Um estudo de caso: a utilização de princípios da modelagem matemática como estratégia viabilizadora de um ambiente de aprendizagem mais significativo aos alunos	ALBUQUERQUE, Elaine Cristina Barbosa da Silva de.	2011



As prescrições curriculares oficiais para Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará no contexto da implantação do Ensino Médio Integrado no período de 2004 a 2009	FERREIRA, Eliani Galvão.	2011
A implementação do Ensino Médio Integrado: uma análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009	RITTI, Haroldo Freitas.	2011
A implementação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no IF Sudeste MG – <i>Campus</i> Juiz de Fora	COSTA FILHO, Iolando Leão da.	2011
A influência das habilidades sociais sobre o desempenho escolar no Ensino Médio	BRITO, Isis Lopes de.	2011
Ensino Médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios	MACIEL, Lindalva Martins Maia.	2011
Inglês instrumental na educação agrícola: possibilidades de um currículo integrado	LORENZONI, Lisia Vencatto.	2011
A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008-2010)	BLUM, Marcia Sabina Rosa.	2011
O texto e o seu potencial através do agir comunicativo em Habermas	ARRUDA, Marineide Cavalcanti.	2011
Trabalho ou Ensino Superior? O Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica do IF-Sudeste MG/JF e as escolhas do conculinte	FEITAL, Maximo Leon.	2011
A oferta do Ensino Médio em Paraíso do Tocantins: uma análise da percepção do estudante	NASCIMENTO, Nayara Dias Pajeu.	2011
Educação e Trabalho: uma avaliação do plano de Ensino Médio integrado à Educação Profissional em Fortaleza	MOTA, Paulo Gurgel.	2011
Um olhar sobre a Literatura de Cordel na identidade cultural do corpo discente da 1ª Série do Ensino Médio integrado ao Curso de Agropecuária do IFPE – <i>Campus</i> Vitória de Santo Antão	OLIVEIRA, Rafael Augusto Cota de.	2011
<i>Softwares</i> educativos no ensino profissional: jogo virtual e o ensino de zoologia de invertebrados	MARTINS, Rafael Tagori de Melo Cutrim.	2011
Desenvolvimento de projetos sobre meio ambiente para o ensino-aprendizagem de	GOUVEIA, Riama Coelho.	2011

conceitos físicos		
Ensino Médio Integrado: o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional	RIBEIRO, Silvia Fernanda Martins Dias.	2011
O currículo integrado do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização	BENFATTI, Xenia Diogenes.	2011
A contribuição da geografia escolar nas questões ambientais para a formação do técnico agrícola no Instituto Federal Baiano – <i>Campus</i> Catu	FREITAS, Acimar Ribeiro de.	2012
Financiamento e Educação Profissional: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará	NASCIMENTO, Adriane Suely Rodrigues do.	2012
A formação técnica de Nível Médio na Escola Técnica do Agreste – PE	FREITAS, Aliny Karla Alves de.	2012
Integração do Ensino Médio e Técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/ <i>Campus</i> Castanhal	COSTA, Ana Maria Raiol da.	2012
O Ensino Médio Integrado: concepções, disputas e indeterminações	BLENGINI, Ana Paula da Graça Souza.	2012
Ensino Médio Integrado: formação politécnica como horizonte?	PONTES, Ana Paula Furtado Soares.	
A Educação Profissional e o Currículo Integrado no Ensino Médio do IFMA: avaliação, percepções e desafios	AGUIAR Jr., Arnaldo Cunha de.	2012
Equações diofantinas lineares: uma proposta para o Ensino Médio	CAPILHEIRA, Bianca Herreira.	2012
O ensino de inglês no IFRN: entre as recomendações do currículo proposto e as ações do currículo ensinado	LIMA, Bruno Ferreira de.	2012
O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação de Professores de Física e Matemática do Instituto Federal de São Paulo	BARROQUEIRO, Carlos Henrique.	2012
Políticas e planejamento do Ensino Médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração	BEZERRA, Daniella de Souza.	2012
Inglês no Ensino Médio Integrado: diferentes contextos históricos e a	ANDRADE, Fabricia Eugenia	2012

emergência de novos caminhos	Gomes de.	
Ensino Médio Integrado ao Técnico: uma análise da disciplina matemática	SANTOS, Fernanda Pereira.	2012
Tecnologias de informação e comunicação como suporte à aprendizagem fundada em autoria	CIRTO, Francisco Eduardo.	2012
Educação Profissional para Jovens e Adultos no Litoral Paranaense	MACHADO, Jacqueline Tomen.	2012
As Novas tecnologias e suas contribuições para o ensino de geometria plana na educação agrícola	LOLA, Josenilson Lopes.	2012
A formação de Jovens e Adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos ao PROEJA	GUIMARAES, Kenia Cristina Tinelli.	2012
O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a Educação Profissional técnica de Nível Médio.	PELISSARI, Lucas Barbosa.	2012
Uma abordagem didático-pedagógica da racionalidade matemática na criação musical	SOUZA, Luciana Gastaldi Sardinha.	2012
O ensino da arte no Ensino Médio Integrado: trabalho, integração e arte	BATISTA, Luciana Lima.	2012
Integração curricular: um estudo sobre o curso técnico de Nível Médio de Mecatrônica do <i>Campus</i> Charqueadas – IFSUL	GRILLO, Magno Souza.	2012
Desafios à construção de uma escola unitária: a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – <i>Campus</i> de Concórdia	RIBEIRO, Marcia Silva.	2012
Juventude rural e as representações sobre a AIDS	SILVA, Margarete Moreira Coutinho e.	2012
Evasão Escolar no Primeiro Ano do Ensino Médio Integrado do IFSULDEMINAS – <i>Campus</i> Machado	RESENDE, Maria Liliana do Amaral.	2012
Aprender e ensinar na Idade Mídia: quando os jovens ocupam as duas dimensões do processo	CELINO, Marta Lucia de Souza.	2012

O currículo em ação: Ensino Médio Integrado ao curso profissionalizante na Escola Família Agrícola (EFA) de Jacaré, Itinga – MG	GONÇALVES, Mônica Alves.	2012
Educação ambiental e conservação de recursos hídricos: a problemática do processo de ensino-aprendizagem do Instituto Federal Goiano – <i>Campus</i> Urutaí ao córrego Palmital	COSTA, Páel Correia da.	2012
Compactação do solo: contextualizando o ensino de física para alunos do Curso Técnico em Agropecuária no IFPA – <i>Campus</i> Castanhal	LIMA, Roberto Dias.	2012
A prática pedagógica na perspectiva curricular do Ensino Médio Integrado: um estudo avaliativo	MENEZES, Roseany Carla Dantas de.	2012
O Ensino Médio Integrado e a relação entre a proposta da SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências?	BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues.	2012
Análise da coleção de livros didáticos para o Ensino Médio PRIME? O ensino das habilidades escritas em LE via abordagem de gêneros	VALENTE, Valéria Netto.	2012

## ANEXO C – Configuração do IFC: breve caracterização de seus territórios

Tabela 4 – *Campus de Araquari*

Elementos de caracterização do <i>campus</i>	
Fundação:	<p>Criado em 26 de fevereiro de 1954, por acordo celebrado entre a União e o Estado de Santa Catarina, conforme publicação no diário oficial da União nº 63, de 18 de março de 1954, o Colégio (Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira – CASC GO) iniciou suas atividades em 1959. Em 1968, passou a ser vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, pelo Decreto nº 62.163, de 25 de janeiro de 1968, estando desde então integrado ao sistema federal de ensino. Um dos pioneiros do ensino agrícola no estado de Santa Catarina e tradicional educandário, vem formando, ao longo dos seus 50 anos de existência, profissionais especializados em agropecuária.</p>
Localização:	<p>O <i>Campus</i> Araquari é localizado no município de mesmo nome, situado às margens da BR-280, rodovia de ligação entre os municípios de Joinville, Araquari e São Francisco do Sul, na Região Norte-Nordeste do Estado de Santa Catarina, cujo epicentro é a cidade de Joinville.</p>
Economia:	<p>O município possui uma economia baseada na agricultura, destacando as culturas de arroz, banana e maracujá, sendo por isso considerado como a Capital Catarinense do Maracujá e polo industrial, com os ramos de metalurgia, plásticos e alimentos.</p> <p>A cidade é dona de recursos naturais de rara beleza, sendo ideal para estudar e fazer amigos, além de ficar próxima dos mais belos polos turísticos de Santa Catarina, como Barra do Sul, São Francisco do Sul e Joinville.</p>
Cursos Ofertados:	<p>Durante quase cinquenta anos, o Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira (CASC GO), ofertou apenas o “Curso Técnico em Agropecuária”, nas formas concomitante e subsequente.</p> <p>Atualmente, oferece os seguintes cursos técnicos de Nível Médio: Agropecuária, Aquicultura, Informática, Agrimensura, e Informática para Internet.</p> <p>Cursos superiores: Licenciaturas em Ciências Agrícolas e Química, Medicina Veterinária e Sistemas de Informação. Pós-Graduação <i>latu sensu</i>: especialização em Aquicultura.</p>

Fonte: <<http://www.ifc-araquari.edu.br/1/index.php>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

Tabela 5 – *Campus de Camboriú*

Elementos de caracterização do <i>campus</i>	
Fundação:	<p>O <i>Campus</i> de Camboriú, até final de 2008, era denominado Colégio Agrícola de Camboriú – CAC. Foi fundado em 08 de abril de 1953, após um acordo firmado entre o Governo Federal e o Estado de Santa Catarina, publicado no Diário Oficial da União em 15 de abril de 1953.</p> <p>Em 1962, foi dado início às atividades pedagógicas, momento em que a Instituição oferecia o Curso Ginásial Agrícola. Em 1965, houve a criação do Curso Técnico em Agricultura, que passou, em 1973, a se denominar Curso Técnico em Agropecuária.</p> <p>Primeiramente, a escola ficou sob a responsabilidade da Diretoria do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura. A parte didático-pedagógica, por sua vez, passou a estar vinculada à Secretaria de Ensino de 2º Grau do Ministério da Educação (MEC). O Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, transferiu a responsabilidade administrativa e financeira do Colégio para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estando diretamente vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, restringindo suas atividades de ensino ao 2º Grau Profissionalizante. Em 1990, o CAC passou a oferecer o Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade subsequente ao Ensino Médio.</p> <p>Apesar de ser uma Instituição nomeada como agrícola, a partir de 2000, passou a oferecer outros cursos nas áreas do conhecimento de Informática e Meio Ambiente. Em 2003, percebendo a necessidade do mercado de trabalho local, passa a oferecer o Curso Técnico em Transações Imobiliárias e, da mesma forma, a partir de 2008, o curso Técnico em Turismo e Hospitalidade.</p> <p>No ano de 2007, foi implantado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.</p> <p>No final de 2008, com o advento da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Colégio Agrícola de Camboriú (CAC), transformou-se em um <i>campus</i> do Instituto Federal Catarinense, atendendo à chamada pública do Ministério da Educação para que as escolas agrícolas se tornassem institutos federais, possibilitando o oferecimento, além dos cursos em Nível Médio, também de cursos Superiores e de Pós-Graduação.</p>
Localização:	O <i>Campus</i> Camboriú está localizado em uma região formada por nove municípios litorâneos (Balneário Camboriú,

	<p>Camboriú, Bombinhas, Itajaí, Itapema, Navegantes, Penha, Piçarras e Porto Belo), os quais compõem a Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (AMFRI), limitando-se ao Leste com o Oceano Atlântico; ao Sul, com as cidades que compõem a Associação dos Municípios da Grande Florianópolis (GRANFPOLIS); ao Norte, com as cidades que compõem a Associação dos Municípios do Vale do Rio Itapocu (AMVALI); e a Oeste, com as que compõem a Associação do Médio Vale do Itajaí (AMMVI).</p> <p>Localizado no município de Camboriú, em Santa Catarina, o <i>Campus</i> possui uma área total de 205 hectares e 9.024 m<sup>2</sup> de área construída.</p>
Economia:	<p>Situado em uma das áreas mais produtivas do Estado, está próxima da BR-101 e BR-470. Destaca-se também a proximidade do Aeroporto Internacional Ministro Victor Konder, de Navegantes; do Aeroporto Internacional Hercílio Luz, em Florianópolis; e do Porto de Itajaí, um dos maiores portos do país.</p> <p>Economicamente, dentro das mais diversas indústrias produtivas na região onde o <i>Campus</i> é o epicentro, destacam-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Turismo: hotéis, agências e empresas de turismo.</li> <li>b. Serviços: reparo e conservação de elevadores e ar condicionado, imobiliárias e administradoras de condomínios, além de atividades de suporte portuário.</li> <li>c. Metalúrgica: componentes e equipamentos automotivos, máquinas, móveis tubulares, bicicletas, equipamentos para indústria da Construção Civil, eletrodomésticos, acessórios industriais e fundidos em geral.</li> <li>d. Têxtil/vestuário: jeans, malhas, confecções em geral, tinturarias industriais e fiação.</li> <li>e. Produtos Alimentícios: aperitivos, carnes, leites e derivados.</li> <li>f. Construção Civil: construção predial, desenho técnico e segurança.</li> </ol>
Cursos ofertados:	<p>O crescimento populacional registrado no último censo resulta em aumento na demanda por cursos profissionalizantes que capacitem a população a fim de atender às mudanças no mercado de trabalho e à necessidade de acompanhamento do progresso da ciência e da tecnologia.</p> <p>Pioneira na formação de Técnicos em Agropecuária em Santa Catarina, a Instituição forma profissionais que prestam especial contribuição para a difusão tecnológica junto a agricultores e trabalhadores rurais de todas as regiões do nosso estado e de outros estados da União.</p> <p>Os cursos técnicos de Nível Médio são: Agropecuária, Controle</p>

	<p>Ambiental, Hospedagem e Informática, Redes de Computadores, Segurança do Trabalho e Transações Imobiliárias</p> <p>Apresenta um curso inovador no país: curso técnico de treinador de cães-guia e de instrutor de cães-guia. Possui no <i>campus</i> o Centro de Treinamento de Cães-Guia.</p> <p>Na modalidade Programa Nacional de Integração da Educação à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), apresenta duas opções de cursos: Agroindústria e Hospedagem.</p> <p>Os cursos superiores são: Sistema de Informação, Negócios Imobiliários, Licenciatura em Matemática, Sistema para Internet e Pedagogia.</p>
--	---

Fonte: <<http://www.ifc-camboriu.edu.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

Tabela 6 – **Campus de Concórdia**

Elementos de caracterização do <i>campus</i>	
Fundação:	<p>O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (<i>Campus</i> Concórdia) iniciou suas atividades pedagógicas em março de 1965, como Ginásio Agrícola, tendo seu funcionamento autorizado pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, formando a 1ª turma em 1968. Elevou-se de Ginásio Agrícola para a categoria de Colégio Agrícola em 12 de maio de 1972, através do Decreto nº 70.513. Posteriormente, pelo Decreto nº 83.935, de 04 de outubro de 1979, passou a se denominar Escola Agrotécnica Federal de Concórdia. Foi transformado em Autarquia Federal pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, vinculada ao Ministério da Educação, nos termos do Artigo 2º do Anexo I, Decreto nº 2.147 de 14 de fevereiro de 1997, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), adquirindo autonomia didática, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira. Por fim, através da Lei nº 11.892/2008, a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, denominando-se <i>Campus</i> Concórdia.</p>
Localização:	<p>Localiza-se na Região Sul do país, Oeste do Estado de Santa Catarina. Tem população estimada de 67.249 habitantes (IBGE, 2008), estando 18 km próximo à divisa com o Estado do Rio Grande do Sul. Apresenta um grau de urbanização relativamente baixo em relação ao resto do País, com uma parcela significativa da população na zona rural (IFC/PPPI, 2009, p. 22).</p>
Economia:	<p>Atualmente, Concórdia possui 3.219 propriedades rurais e representa a 12ª economia do Estado, sendo reconhecida</p>



	<p>nacionalmente como a “capital da suinocultura”. É intenção das forças produtivas e políticas do município que passe a ser também conhecida como a capital nacional da diversificação da produção agropecuária. A cidade representa a maior bacia leiteira do Estado, primeiramente independente e mais tarde integrada às grandes agroindústrias. É berço da empresa Sadia S.A., a qual, dentre suas atividades, atua no abate de aves e suínos e conta com grande serviço de inspeção federal. A Embrapa Suínos e Aves também está situada em Concórdia, o que engrandece ainda mais o potencial regional no ramo da pesquisa agropecuária. É notória a presença das associações de criadores de suínos, bovinos e ovinos na região, tanto pela reconhecida militância e busca de melhorias/ inovações para a classe, quanto pela proposta de fortalecimento coletivo, difundido em seminários e eventos integradores promovidos pelas agremiações. Apesar de sua colonização ser recente, se comparada à de outras Regiões do Brasil, Concórdia encontra-se atualmente na região/província de maior complexo agroindustrial de suínos e aves da América do Sul, e com isso tem conquistado mercados distantes, levando consigo indústrias fornecedoras de máquinas, equipamentos e embalagens, serviços que devem ser identificados como necessários ao processo de industrialização agropecuária e não simplesmente ao setor terciário (IFC/PPPI, 2009, p. 22-23).</p>
Cursos Ofertados:	<p>O <i>Campus</i> Concórdia tem os seguintes cursos técnicos de Nível Médio: Agropecuária, Alimentos e Informática. Cursos Superiores: Bacharelado em Medicina Veterinária, Engenharia de Alimentos, Licenciaturas em Matemática e Física e Tecnologia de Alimentos. Na Pós-Graduação <i>latu sensu</i>, há o curso de Gestão de Tecnologia da Informação e Desenvolvimento Territorial.</p>

Fonte: <<http://www.ifc-concordia.edu.br/>>. Acesso em: 15 ago 2013.

Tabela 7 – *Campus de Rio do Sul*

Elementos de caracterização do <i>campus</i>	
Fundação:	<p>O Instituto Federal Catarinense (<i>Campus</i> Rio do Sul), antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, tem sua origem intimamente ligada aos problemas econômicos e sociais percebidos a partir da década de 70 na região do Alto Vale Catarinense. Após um estudo da situação da agricultura regional, houve uma mobilização política pró-criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul. Em 1986, após quinze anos de mobilização, o projeto foi oficializado. Em 30 de junho de 1993, pela Lei Federal nº 8.670, foi</p>

	<p>criada a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e as atividades letivas de 2º Grau (Ensino Técnico em Nível Médio) iniciaram no dia 05 de junho de 1995. A primeira turma do curso de Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária, teve 120 alunos matriculados, dos quais, 89 colaram grau no dia 06 de junho de 1998. Já formou 1.294 alunos de 122 municípios, oriundos de seis Estados. Formou alunos de todos os municípios que compõem a Região do Alto Vale do Itajaí.</p> <p>Com a criação do Instituto Federal Catarinense (<i>Campus</i> Rio do Sul), a instituição ampliou o seu foco inicial voltado aos cursos na área agrícola para novas tecnologias e também destinados a outros níveis de ensino. Com um quadro de professores qualificado, o IFC (<i>Campus</i> de Rio do Sul) vem oferecer à população da Região do Alto Vale do Itajaí cursos técnicos e superiores públicos, gratuitos e de qualidade.</p> <p>A Unidade Sede, localizada na Serra Canoas, disponibiliza aos alunos uma estrutura com laboratórios, biblioteca, internato, refeitório, ginásio, campos de futebol, unidades de ensino e pesquisa nas áreas agrícola, agroecológica, florestal e zootécnica, esta última dividida em animais de pequeno, médio e grande porte. Além da Unidade Sede, para melhor atender às demandas e estar mais próximo do público, o IFC (<i>Campus</i> de Rio do Sul) possui uma Unidade Urbana, localizada na Região Central de Rio do Sul, que disponibiliza aos seus acadêmicos laboratórios de informática, eletroeletrônica, agrimensura, matemática e física, salas de aula, auditório e biblioteca. Além disso, as novas condições de estruturas funcionais favorecem a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão.</p>
Localização:	O <i>Campus</i> de Rio do Sul está localizado em uma Região Central de Santa Catarina, Região denominada Alto Vale do Itajaí.
Economia:	A cidade de Rio do Sul, inserida no Alto Vale do Itajaí, apresenta uma economia diversificada, destacando-se a indústria de confecção, o setor metal-mecânico e a agroindústria alimentícia, onde os padrões de concorrência regional historicamente estão definidos no sentido da valorização industrial, com a sua penetração no espaço agrícola e nos territórios dos pequenos municípios. O dinamismo no desenvolvimento do Alto Vale é conferido por uma densa rede de relações entre

	serviços e organizações públicas, iniciativas de empresas urbanas e rurais, agrícolas e não agrícolas (IFC/PPPI, 2009, p. 24).
Cursos ofertados:	Os cursos técnicos de Nível Médio são: Informática, Eletroeletrônica, Florestal, Agroecologia, Agropecuária e Agrimensura. Os cursos Superiores são os seguintes: Bacharel em Ciência da Computação, Licenciaturas em Matemática e Física, Engenharia Agrônômica e Tecnologia em Horticultura.

Fonte: <<http://www.ifc-riodosul.edu.br/new/>> Acesso em: 15 ago. 2013.

Tabela 8 – *Campus de Sombrio*

Elementos de caracterização do <i>campus</i>	
Fundação:	<p>O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (<i>Campus Sombrio</i>) faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e foi concebido com o objetivo de dar apoio à Vila Nova, ao assentamento de pequenos agricultores, principalmente na área de irrigação e drenagem.</p> <p>Para compreender a criação, e a localização em Vila Nova, de uma instituição federal de ensino, mencionamos a intervenção da Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), autarquia federal criada pelo Decreto-Lei nº 301, de 28 de fevereiro de 1967, vinculada ao Ministério do Interior, nos termos do Decreto nº 66.882, de 16 de julho de 1970, que teve como finalidade planejar e promover a execução do desenvolvimento da Região Sul, coordenando e controlando a ação federal nessa região.</p> <p>A construção de uma escola era outro plano que fazia parte do grande projeto e ela funcionaria como suporte técnico de toda a estrutura que estava sendo erguida. Ela foi concebida, em princípio, para oferecer o curso técnico agrícola com o currículo voltado fortemente para a área de drenagem e irrigação. A Instituição foi inaugurada em 05 de abril de 1993, passando a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Sombrio por meio da Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Foi transformada em Autarquia Federal, com a mesma denominação de Escola Agrotécnica Federal de Sombrio, em 16 de novembro de 1993, por meio da Lei nº 8.731. Em 28 de março de 1994, entrou em funcionamento. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por sua vez, transforma-a em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (<i>Campus Sombrio</i>).</p>
Localização:	O Instituto Federal Catarinense ( <i>Campus Sombrio</i> ) fica localizado a 15 km da rodovia BR-101, na cidade de Santa Rosa

	do Sul. Foi criado, primeiramente, com o objetivo de atuar como uma Unidade de Ensino descentralizada da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, localizada em Florianópolis. Existe ainda a unidade descentralizada, denominada Unidade Urbana de Sombrio, localizada no bairro Januária, na cidade de Sombrio, cujo primeiro prédio foi inaugurado em 2009. Ambos os municípios se localizam no extremo sul catarinense, na microrregião geográfica de Araranguá.
Economia:	Santa Rosa do Sul é um Município essencialmente agrícola, com sua estrutura fundiária constituída por pequenas propriedades familiares, com destaque para a produção de arroz, banana, fumo, mandioca e milho.
Cursos ofertados:	Os cursos técnicos de Nível Médio oferecidos no <i>Campus</i> Sombrio são os seguintes: Agropecuária e Informática. Os cursos superiores: Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Redes de Computadores e Tecnologia em Gestão de Turismo.

Fonte: <<http://www.ifc-sombrio.edu.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

Tabela 9 – ***Campus de Videira***

Elementos de caracterização do <i>campus</i>	
Fundação:	<p>O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (<i>Campus</i> Videira) iniciou suas atividades pedagógicas em 06 de março de 2006, como extensão da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (EAFC), tendo seu funcionamento autorizado pelo Convênio nº 036/2005. O técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária e ênfase na Gestão da Propriedade Familiar foi o curso pioneiro da unidade, sendo que em 14 de junho de 2008 foi realizada a formatura da primeira turma.</p> <p>O curso foi viabilizado por meio de convênio entre a EAFC e a Prefeitura Municipal de Videira, que teve papel fundamental, cedendo o apoio administrativo, o corpo docente e a destinação do espaço físico da Escola de Educação Básica Criança do Futuro (CAIC), onde as aulas foram ministradas.</p> <p>Visando a expandir a EAFC em Videira e a ampliar a oferta de cursos na cidade, em 27 de dezembro de 2007, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) cedeu em comodato uma área de 235.989,5 m<sup>2</sup> (23,5 hectares), onde em 05 de maio de 2008 iniciaram-se as obras para construção de salas de aulas e laboratórios.</p> <p>Com a publicação da Lei nº 11.892 (29 de dezembro de 2008), que criou os Institutos Federais, as Escolas Agrotécnicas de Concórdia, Sombrio e Rio do Sul foram integradas e passaram a ser <i>campi</i> do Instituto Federal Catarinense. A partir da Portaria</p>

	<p>nº 04, publicada em 07 de janeiro de 2010, o Ministério da Educação estabeleceu a relação de todos os <i>campi</i> que integrariam cada um dos 38 IFs criados no Brasil. Com isso, a unidade que funcionava em Videira como extensão de Concórdia foi elevada à condição de <i>Campus</i> Videira do Instituto Federal Catarinense, com autonomia didática, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira. O <i>Campus</i> Videira, em seu novo espaço, foi inaugurado em 01 de fevereiro de 2010, sendo que as aulas iniciaram em 26 de abril do mesmo ano.</p>
Localização:	<p>Videira possui o <i>Campus</i> mais jovem do Instituto Federal Catarinense. Situada no Vale do Rio do Peixe, o município de Videira está a 450 km da capital, Florianópolis. Tem uma área de 378,4 km<sup>2</sup> e faz limites com os seguintes municípios: Caçador e Rio das Antas, ao Norte; Pinheiro Preto, ao Sul; Fraiburgo e Tangará, a Leste; e Arroio Trinta e Iomerê, a Oeste. Possui clima úmido do tipo temperado, com as estações bem definidas e temperaturas médias que variam de 35°C, no verão, a 0°C, no inverno. O acesso terrestre pode ser feito pelas SC-453 e SC-303; o aéreo, através do Aeroporto Municipal Prefeito Ângelo Ponzoni (IFC/PPPI, 2009, p. 30).</p>
Economia:	<p>A população atual é de aproximadamente 50.000 habitantes e tem nas atividades industriais, comerciais e agrícolas a base de sua economia. No setor primário, o destaque é a fruticultura, com ênfase na cultura do pêssego, da ameixa e de uvas; na pecuária, destaca-se a criação de suínos, aves e bovinos de leite; e no comércio e na indústria, as cantinas de vinho e indústrias de sucos. Destaca-se, ainda, a empresa Perdigão, um dos maiores frigoríficos da América Latina, absorvendo a maior fatia da produção de aves e suínos do município e da região, gerando milhares de empregos (IFC/PPPI, 2009, p. 30).</p>
Cursos ofertados:	<p>Atualmente, no IFC (<i>Campus</i> Videira), são oferecidos os seguintes cursos técnicos de Nível Médio: Agropecuária, Eletroeletrônica, Informática e Segurança do Trabalho. Os cursos superiores são: Ciência da Computação e Pedagogia. Existem também cursos de Pós-Graduação <i>latu sensu</i> em Desenvolvimento <i>Web</i>, Desenvolvimento Rural e Agronegócio e em Educação.</p>

Fonte:

<[http://videira.ifc.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=65](http://videira.ifc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=65)>. Acesso em 15 de agosto de 2013.



## ANEXO D – Matrizes curriculares dos cursos de ensino médio integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense

PPC 01 - Matriz curricular

### MATRIZ CURRICULAR CURSO: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA MODALIDADE: INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Componente da Matriz	C.H. Total (Horas)	C.H. Anual (Horas)			Nº de aulas semanais		
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Língua Portuguesa	270	90	90	90	3	3	3
Produção de Texto	60	30	0	30	1	0	1
Artes	90	0	30	60	0	1	2
Educação Física	90	30	30	30	1	1	1
Língua Estrangeira	120	60	30	30	2*	1	1
Matemática	330	120	120	90	4	4	3
Química	240	90	90	60	3	3	2
Física	240	60	90	90	2	3	3
Biologia	270	90	90	90	3	3	3
Geografia	270	90	90	90	3	3	3
História	180	60	60	60	2	2	2
Filosofia	120	30	60	30	1	2	1
Sociologia	120	60	30	30	2	1	1
Agricultura I	90	90	0	0	3	0	0
Zootecnia I	120	120	0	0	4	0	0
Agroecologia	60	60	0	0	2	0	0
Mecanização Agrícola	60	60	0	0	2	0	0
Desenho Técnico e Construções Rurais	60	60	0	0	2	0	0
Agricultura II	90	0	90	0	0	3	0
Zootecnia II	120	0	120	0	0	4	0
Defesa Fitossanitária e Receituário Agrônomo	60	0	60	0	0	2	0
Irrigação e Drenagem	60	0	60	0	0	2	0
Topografia	90	0	90	0	0	3	0
Agricultura III	120	0	0	120	0	0	4
Zootecnia III	120	0	0	120	0	0	4
Administração Rural	90	0	0	90	0	0	3
Produtos Agroindustriais	60	0	0	60	0	0	2
Vivência Agropecuária	450	150	150	150	5	5	5
Estágio Curricular	120						
<b>Carga horária total</b>	<b>4170</b>						

\* No primeiro ano do ensino médio será oferecido aos alunos 01 aula de Língua inglesa e 01 de Língua espanhola semanalmente. Nos anos seguintes, o aluno fará a opção por 01 das línguas.

## PPC 02 – Matriz curricular

	Componentes curriculares	CARGA HORÁRIA ANUAL			
		1ª série	2ª série	3ª série	Total
PARTE COMUM	Língua Portuguesa	120	120	80	320
	Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol	40	40	40	120
	Artes	-	40	40	80
	Educação Física	80	80	80	240
	História	40	40	80	160
	Geografia	40	40	40	120
	Filosofia	40	40	40	120
	Sociologia	40	40	40	120
	Matemática	80	80	80	240
	Física	80	80	80	240
	Química	80	80	80	240
	Biologia	80	80	80	240
	Laboratórios	40	-	-	40
	PARTE DIVERSIFICADA	Metodologia Científica	40	-	-
Iniciação Científica		40	-	-	40
<b>SUBTOTAL</b>		<b>840</b>	<b>760</b>	<b>760</b>	<b>2360</b>
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Introdução à Agricultura	34			34
	Introdução à Zootecnia	34			34



Introdução à Agroindústria	34	34
Associativismo	23	23
Conservação Recursos Naturais	23	23
Desenho Técnico	45	45
Seminários de Agroecologia	23	23
Formação Ambiental	23	23
Construções e Instalações Rurais	45	45
Extensão Rural	34	34
Defesa Sanitária Vegetal	45	45
Defesa Sanitária Animal	45	45
Nutrição Animal	23	23
Suínocultura	45	45
Avicultura	45	45
Ovinocultura	23	23
Apicultura	23	23
Mecanização Agrícola	68	68
Irrigação e Drenagem	45	45
Olericultura	45	45
Forragicultura	23	23
Aqüicultura	45	45
Jardinagem e	23	23

<b>Paisagismo</b>				
Impacto Ambiental			23	23
Administração e Economia Rural			45	45
<b>Bovinocultura de Corte</b>			34	34
Bovinocultura de Leite			34	34
Grandes Culturas			45	45
Fruticultura			45	45
Silvicultura			34	34
Topografia			45	45
<b>Práticas Profissionais Orientadas</b>	<b>480</b>	<b>320</b>	<b>480</b>	<b>1280</b>
<b>SUBTOTAL</b>	<b>798</b>	<b>818</b>	<b>785</b>	<b>2401</b>
<b>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO</b>				<b>400</b>
<b>TOTAL (HORAS)</b>	<b>1638</b>	<b>1578</b>	<b>1545</b>	<b>5161</b>

## PPC 03 – Matriz curricular

<b>Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio</b>					
<b>Núcleo do Ensino Médio</b>		<b>Séries</b>			<b>C.H.</b>
<b>Área</b>	<b>Disciplina</b>	<b>1.º</b>	<b>2.º</b>	<b>3.º</b>	
<b>Linguagem, códigos e suas tecnologias.</b>	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	90	90	81	261
	Arte	60			60
	Educação Física	90	60	54	204
	Língua Estrangeira	30	30	27	87
<b>Ciência da Natureza, matemática e suas tecnologias.</b>	Matemática	90	90	81	261
	Química	60	60	54	174
	Física	60	60	54	174
	Biologia	60	60	54	174
<b>Ciências Humanas e suas tecnologias</b>	História	45	60	54	159
	Filosofia	60	60	27	147
	Geografia	45	60	54	159
	Sociologia	30	30	54	114
<b>Total do Núcleo do Ensino Médio</b>		<b>720</b>	<b>660</b>	<b>694</b>	<b>1974</b>
<b>Parte Diversificada</b>					
	Informática	30	30	27	87
	Cooperativismo e Associativismo			27	27
	Produção Agroindustrial		45		45
<b>Total da Parte Diversificada</b>		<b>30</b>	<b>75</b>	<b>54</b>	<b>166</b>
<b>Núcleo da Educação Profissional</b>					
<b>Ciclo I</b>	Manejo do Solo (Agricultura geral)	60			60
	Cericultura	60			60
	Paisagismo	30			30
	Nutrição Animal e Agrostologia	60			60
	Zootecnia I (Manejo, sanidade e reprodução)	90			90
	Prática profissional orientada em Cericultura	100			100
	Prática profissional orientada em Paisagismo	100			100
Prática profissional orientada em Zootecnia I	100			100	
<b>Total do Ciclo I</b>					<b>600</b>
<b>Ciclo II</b>	Culturas anuais		60		60
	Controle de Pragas, Doenças e Plantas Daninhas		45		45
	Mecanização Agrícola		60		60
	Topografia		60		60
	Zootecnia II (Manejo, sanidade e reprodução)		90		90
	Prática profissional orientada em Culturas Anuais		150		150
Prática profissional orientada em Zootecnia II		150		150	
<b>Total do Ciclo II</b>					<b>616</b>
<b>Ciclo III</b>	Infra-estrutura Rural (irrigação e construção)			81	81
	Fruticultura e Silvicultura			54	54
	Gestão da Unidade de Produção			54	54
	Zootecnia II (Manejo, sanidade e reprodução)			54	54
	Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável			54	54
	Prática profissional orientada em Fruticultura e Silvicultura			135	135
Prática profissional orientada em Zootecnia II			135	135	
<b>Total do Ciclo III</b>					<b>567</b>
<b>Total do Núcleo Técnico</b>					<b>1782</b>
<b>Estágio Curricular Obrigatório</b>				160	160
<b>Total do Curso Integrado</b>		<b>1360</b>	<b>1360</b>	<b>1376</b>	<b>4076</b>

## PPC 04 – Matriz curricular

Projeto Pedagógico do Curso – Técnico em Agropecuária – Integrado e Subsequente.

Quadro 01: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

	Disciplinas	Aulas/ano (Aulas/semana)*			
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total
Base comum	Língua Portuguesa	120 (3)	120 (3)	120 (3)	360
	Artes	80 (2)			80
	Educação Física	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240
	Informática	80 (2)			80
	História			80 (2)	80
	Geografia	80 (2)	80 (2)		160
	Sociologia	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120
	Filosofia	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120
	Biologia	80 (2)	80 (2)		160
	Química		80 (2)	80 (2)	160
	Física		80 (2)	80 (2)	160
Matemática	120 (3)	80 (2)	80 (2)	280	
Parte Diversificada	Iniciação Científica	80 (2)	40 (1)		120
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês/Espanhol)		80 (2) Inglês	120 (3) 80 Espanhol, 40 Inglês	200
	Orientação de Estágio e Legislação			80 (2)	80
	<b>Sub-total</b>	<b>800</b>	<b>800</b>	<b>800</b>	<b>2400</b>
Parte Profissionalizante	Desenho Técnico	80 (2)			80
	Topografia		80 (2)		80
	Irrigação e Drenagem			80 (2)	80
	Construções e Instalações Rurais		80 (2)		80
	Mecanização Agrícola		80 (2)		80
	Agricultura I	200 (5)			200
	Agricultura II		160 (4)		160
	Agricultura III			160 (4)	160
	Jardinagem e Paisagismo	80 (2)			80
	Defensivos Agrícolas e Defesa Sanitária			80 (2)	80
	Zootecnia I	200 (5)			200
	Zootecnia II		160 (4)		160
	Zootecnia III			160 (4)	160
	Agroindústria			80 (2)	80
	Cooperativismo, Associativismo e Extensão Rural	80 (2)			80
	Administração e Economia Rural			80 (2)	80
	Ambiente e Desenvolvimento		80 (2)		80
<b>Sub-total</b>	<b>640 (16)</b>	<b>640 (16)</b>	<b>640 (16)</b>	<b>1920</b>	
<b>Total de aulas</b>	<b>1440</b>	<b>1440</b>	<b>1440</b>	<b>4320</b>	
<b>Estágio</b>				<b>240h</b>	
<b>Total (em horas)</b>				<b>4560h</b>	

\*Cada aula tem a duração de 60 minutos (1 hora).

## PPC 05 – Matriz curricular

Parte	Área	Disciplinas	1*	2*	3*	Carga horária Anual (h/a: 47 min)**	Carga horária Anual (horas)
BASE GERAL	Linguagens e códigos	L. Portuguesa	160(4)	160(4)	160(4)	480	376
		Artes	40 (1)	40(1)	-	80	64
		E. Física	80(2)	80(2)	80(2)	240	188
		Inglês	40(1)	40(1)	80(2)	160	126
		Espanhol	40(1)	40(1)	40(1)	120	94
		<b>SUBTOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>1080</b>	<b>848</b>
	Ciências Humanas	História	80(2)	80(2)	80(2)	240	188
		Geografia	80(2)	80(2)	80(2)	240	188
		Sociologia	40(1)	40(1)	40(1)	120	94
		Filosofia	40(1)	40(1)	40(1)	120	94
		<b>SUBTOTAL</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>720</b>	<b>564</b>
		Ciências da Natureza Matemática	Biologia	80(2)	80(2)	80(2)	240
	Química		80(2)	80(2)	80(2)	240	188
	Física		80(2)	80(2)	80(2)	240	188
	Matemática		120(3)	120	120	360	282
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>1080</b>	<b>846</b>
		<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>2880</b>	<b>2258</b>

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	PARTE DIVERSIFICADA	Agri geral	38(1)			38	30	
		Zoo geral	38(1)			38	30	
		Agroind.	77(2)			77	60	
		Info	77(2)			77	60	
		Projetos I	38(1)			38	30	
		Assocativismo	38(1)			38	30	
		Olivicultura	154(4)			154	120	
		Passagem	38(1)			38	30	
		Arbicultura/	115(3)			115	90	
		Cumicultura						
		Piscicultura	38(1)			38	30	
		Apicultura	38(1)			38	30	
		Praticas Agricola	77(2)			77	60	
		<b>SUBTOTAL</b>	<b>20</b>			<b>766</b>	<b>606</b>	
			Culturas	154(4)			154	120
			Suinoicultura	96			96	75
			Caprino cultura	96			96	75
			Topografia	154(4)			154	120
			Mecanização	77(2)			77	60
			Construções	38(1)			38	30
			Projetos II	38(1)			38	30
			Ed. Ambiental	38(1)			38	30
			DSVI	38(1)			38	30
			<b>SUBTOTAL</b>	<b>17</b>			<b>729</b>	<b>570</b>
			Fruticultura		154(4)		154	120
			Silvicultura	38(1)			38	30
			DGA	38(1)			38	30
			DSV II	38(1)			38	30
			Bevinocultura		154(4)		154	120
			Egítno e Bubalino		77(2)		77	60
			Pos-colheita		38(1)		38	30
			Irrigação		77(2)		77	60
			Genio		115(3)		115	90
	Arboreto		38(1)		38	30		
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>19</b>			<b>729</b>	<b>606</b>		
	<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>2211</b>	<b>1770</b>		
	Total de Aulas	44	41	43	5101	4028		
	Estagio ***					180		
	Total (sem horas)					4208		

\* Estão registradas nesta coluna o número de aula de cada disciplina.

\*\* Nesta coluna, o número de aulas a serem efetivamente dadas e registradas.

\*\*\* Estágio Curricular Supervisionado

## PPC 06 – Matriz curricular

<b>MATRIZ CURRICULAR 2013</b>		<b>PRIMEIRO ANO</b>	<b>SEGUNDO ANO</b>	<b>TERCEIRO ANO</b>	
<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>		<b>HORAS/ANO</b>	<b>HORAS/ANO</b>	<b>HORAS/ANO</b>	
<b>DISCIPLINAS DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>BASE COMUM</b>	Física	72	64	64
		Matemática	108	128	128
		Química	72	64	64
		Biologia	72	64	64
		Geografia	72	64	64
		Língua Portuguesa	108	128	128
	<b>DIVERSIFICADAS</b>	História	72	64	64
		Artes	36	32	32
		Educação Física	72	64	64
		Filosofia	36	32	32
		Sociologia	36	32	32
		Espanhol (Língua Estrangeira Obrigatória)	36	32	32
		Inglês (Língua Estrangeira Opcativa)	36	32	32
<b>DISCIPLINAS TÉCNICAS</b>	Introdução a agricultura	60			
	Introdução a Zootecnia	60			
	Ambiente e Desenvolvimento	30			
	Informática Aplicada a Agropecuária	30			
	Estudo de Solo e Água – Uso e Conservação I	60			
	Gestão da Unidade de Produção Rural I	30			
	Agricultura I – Olericultura I	30			
	Mecanização Agropecuária	45			
	Zootecnia II – Aqüicultura e Piscicultura	45			
	Estudo de Solo e Água – Uso e Conservação II		30		
	Gestão da Unidade de Produção Rural II		30		
	Zootecnia I – Aqüicultura -		75		
	Topografia		45		
	Agricultura I – Olericultura II		30		
	Agricultura IV – Fruticultura I		30		
	Agricultura III – Silvicultura I		30		
	Agricultura II – Culturas Anuais I		30		
	Cooperativismo, Associativismo e Extensão Rural		45		
	Construções e Instalações Rurais		45		
	Agricultura IV – Fruticultura II		60		
	Orientação de Estágio e Ética e Legislação Profissional		15		
	Agricultura II – Culturas Anuais II			30	
	Agricultura III – Silvicultura II			30	
	Jardinagem e Paisagismo			30	
	Zootecnia III – Suinocultura			75	
	Zootecnia IV – Bovinocultura Corte e Leite			60	
	Agroindústria			45	
	Irrigação e Drenagem			45	
	Topografia Opcativa (*)			75	
	<b>CARGA HORÁRIA POR SEMESTRE (DISCIPLINAS TÉCNICAS)</b>		<b>390</b>	<b>465</b>	<b>390</b>

CARGA HORÁRIA DO ENSINO MÉDIO	828	800	800
CARGA HORÁRIA TOTAL POR ANO	1248	1293	1218
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ENSINO MÉDIO (HORAS)</b>	<b>2428</b>		<b>2428</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA BASE TÉCNICA (HORAS)</b>	<b>1245</b>		<b>1245</b>
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO (HORAS)</b>	<b>240</b>		<b>240</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO (HORAS)</b>	<b>3913</b>		<b>3913</b>

(\*) A disciplina de topografia com carga horária de 75 horas foi oferecida como complementar. Assim, a complementação de 75 horas, além das 45 horas já oferecidas em Topografia é opcional para o estudante. Essa complementação se deve ao fato do CREA exigir carga horária mínima de 120 horas para emissão da carteira profissional sem restrições.